



12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 66
Часть I



ЯЛТА
2020

**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

66 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 февраля 2020 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 1. – 365 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 371

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

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье с позиции системного подхода раскрыты основные особенности подготовки будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста. В статье раскрывается сущность понятия «готовность», «подготовка», «профессиональная подготовка» и их характеристика. Рассмотрена сущность подготовки будущего воспитателя к развитию креативности детей дошкольного возраста в художественно-изобразительной деятельности, основанная на системном подходе.

Ключевые слова: система, системный подход, будущий воспитатель, готовность, подготовка, креативность, художественно-изобразительная деятельность, дошкольник.

Annotation. The article reveals the main features of training future teachers to develop the creativity of preschool children from the point of view of a systematic approach. The article reveals the essence of the concept of "readiness", "training", "professional training" and their characteristics. The article considers the essence of preparing the future teacher for the development of creativity of preschool children in artistic and visual activities, based on a systematic approach.

Keywords: system, system approach, future educator, readiness, preparation, creativity, artistic and visual activity, preschool child.

Введение. Современные изменения в образовании дошкольного воспитания открываются новые перспективы в педагогической профессии будущего воспитателя ДОО. Наполнение дошкольного образования новым содержанием, новые требования к подготовке будущих воспитателей повышают роль профессиональной деятельности в образовании, требует его качественных изменений. Поэтому сегодня наиболее остро ощущается потребность в повышении и эффективности подготовки будущих воспитателей ДОО в высшей школе к их профессиональной деятельности. Подготовка будущих воспитателей в области дошкольного образования осуществляется в высшей школе с учетом уникальности периода дошкольного возраста и задач, стоящих перед дошкольным образованием и всей системой образования России на современном этапе, которая на современном этапе требует изменения в содержании учебных дисциплин, технологиях подготовки будущих воспитателей в высшей школе.

Целью данной статьи является исследование проблемы системного подхода к подготовке будущих воспитателей к развитию креативности у дошкольников в художественно-изобразительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих воспитателей в высшей школе рассматриваются в работах А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина [5], Н.В. Горбунова, Н.А. Глузман [4]. В которых говорится, что современный воспитатель дошкольной образовательной организации, должен обладать знанием современных технологий в работе с детьми дошкольного возраста, знать психолого-педагогические особенности дошкольника, иметь сформированные профессиональные компетенции для обеспечения гармоничного развития ребенка дошкольного возраста.

Такие ученые, как Е.И. Игнатьев [6], Т.С. Комарова [6], посвятили некоторые из своих работ, изучению творческих способностей детей в художественно-изобразительном искусстве.

Одним из условий обеспечения эффективности процесса профессионально-педагогической подготовки будущего воспитателя выступает формирование его готовности к профессионально-педагогической деятельности, составной частью которой является его готовность к креативному развитию детей дошкольного возраста.

Для определения понятия «готовность будущих воспитателей к креативному развитию детей дошкольного возраста» необходимо уточнение определений понятий «готовность», «формирование готовности», связь этих понятий с понятием «подготовка».

С точки зрения психологии, «готовность» – это такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта, это психологический феномен, с помощью которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве. Выделяют готовность личностную (мотивационную, внутреннюю, позиционную) и познавательную (интеллектуальную).

Формирования профессионально-педагогической готовности будущих воспитателей рассматривали в своих исследованиях И.С. Богданова [3], В.О. Лазарев [9]. Анализ данных материалов позволил выделить два основных подхода к понятию «готовности к деятельности»: функциональной и личностной (как состояние и как результат).

Функциональный подход рассматривает готовность к любому виду деятельности как определенное состояние психических функций, которые обеспечивает высокое достижение в той или иной деятельности при условии достаточной сформированности личности.

С позиции личностного подхода готовность к деятельности – это результат подготовки, который представляет собой комплекс мотивационного, знаниявого и эмоционально-волевого компонентов и знаний, умений, навыков и личностных качеств, адекватных требованиям деятельности.

Понятия «готовность» и «подготовка» не являются синонимичными, мы считаем, что «готовность» определяет как «цель любой деятельности», а «подготовка» представляет как процесс деятельности.

Кроме данных понятий определим термины «профессиональная подготовка» – специальное образование, получаемое в основном за счет обучения в системе профессионального образования или самообразования, и «профессиональная готовность» интегративное личностное качество и существенная предпосылка эффективности профессиональной деятельности.

На основе исследования психолого-педагогической литературы, под готовностью педагога к определенному виду деятельности будем понимать совокупность качеств педагога, необходимых ему для выполнения данной деятельности, сформированных как результат целенаправленной специальной организованной подготовки.

Подготовку к той или иной педагогической деятельности мы представляем в виде целенаправленного процесса, целью которого является достижение определенного результата.

Формирование готовности студента к тому или иному направлению профессионально-педагогической деятельности – это совокупность действий, как со стороны преподавательского состава высшей школы, так и со стороны самого обучающегося, а также со стороны средств массовой информации, общественных организаций направленных на приобретение обучающихся необходимого для выполнения данной деятельности комплекса знаний, умений и навыков.

Готовность будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста в художественно-изобразительной деятельности, мы рассматриваем как результат целенаправленной, специально организованной подготовки студентов, обеспечивающей формирование прочных творческих способностей у детей дошкольного возраста, в основе, которой лежит подготовка специалиста в мотивационном, профессионально-педагогическом, научном и практическом плане.

Для проектирования интегрированных компонентов готовности будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста как одного из направленности профессионально-педагогической, необходимо выделить те профессиональные характеристики, которые являются важными для решения проблемы систематической работы по развитию креативности дошкольников в художественно-изобразительной деятельности.

Готовность будущего воспитателя к развитию креативности детей дошкольного возраста формируется через целостную организацию процесса обучения в высшей школе; в изучении обязательного блока общепедагогических дисциплин, частных методик касающихся данного направления, в научно-исследовательской деятельности; в рамках самообразования; в период педагогической практики.

Необходимым и достаточным условием закрепления полученного теоретического материала в процессе изучения методик является практическая деятельность студентов по применению полученных знаний в процессе изучения теории в практике (на практических занятиях) и в профессиональной деятельности (прохождение педагогической практики в дошкольных образовательных организациях и выход на работу по направлению подготовки).

При успешной реализации всех составляющих приведенной системы в результате осуществления подготовки выходит будущий воспитатель, готовый к развитию креативности у детей дошкольного возраста.

С позиции системного подхода мы раскроем основные особенности подготовки будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста.

В философии вопросы системности, системного подхода поднимались уже в XVIII веке (П. Гольбах). В XIX веке различные науки (биология, социология, техники) способствовали развитию системного подхода и науке. Однако более подробное изучение системного подхода получило новый виток благодаря научно-технической революции и развитию кибернетики в первой половине XX века [8].

С этой точки зрения современной философской науки «система – это целостность, части которой (элементы подсистемы) настолько объединены между собой, что относительно всего внешнего всегда выступают как что-то единое, и это создает основу автономности системы, относительной самостоятельности её существования и поведения в окружающем мире».

С точки зрения логики, «система – это совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем определенном порядке элементов (частей) какого-то целостного образования».

Системный подход к организации любой деятельности, в том числе и психолого-педагогической, позволяет рассматривать деятельность как сложную динамическую систему. Каждый компонент системы – это самостоятельная часть, имеющая специфическое назначение. Это последние реализуется в его функции, представляющей собой определенное типичное для неё действие или комплекс таких действий, любой компонент может проявить свою функцию лишь при наличии другого, или других компонентов, а каждый компонент может существовать в системе при условии, если будет выполнять для неё целесообразное действие. В свою очередь, такое действие он может выполнять только при условии, если есть другой или другие компоненты, способные воспринять это действие. Функции, образующие процессы системы, являются ее содержанием, структура – формой. Вместе они объективно обусловлены и составляют систему в целом.

Проблемы педагогических систем рассматривали Ю. К. Бабанский [1]; введением системного подхода в педагогику, и в подготовку воспитателя в частности, занимались В.П. Беспалько [2], воспитательная система в дошкольном учебном заведении была объектом исследований Л.И. Новиковой [10].

В нашем исследовании педагогической системой мы считаем упорядоченное множество взаимосвязанных и взаимообусловленных целостных структур и функциональных компонентов, которые составляют единое целое и своей структуре, объединенных общими целями, мотивами и задачами, направленными на воспитание и обучение личности.

Сущность подготовки будущего воспитателя к развитию креативности детей дошкольного возраста в художественно-изобразительной деятельности, основанная на системном подходе, базируется на:

- формирование у студентов творческих способностей, креативного мышления, посредством изучения исторических аспектов;
- стойкой мотивации к креативному развитию;
- комплекс знаний по развитию креативности;
- умение применять эти знания в педагогическом процессе и навыков работы детьми дошкольного возраста.

Подготовка будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста имеет двуединую цель. С одной стороны целью является обогащение студентов знаниями по развитию креативности, а с другой – формирование у них умений и навыков по адаптации имеющихся знаний креативного развития детей дошкольного возраста.

Целесообразность подготовки будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста в художественно-изобразительной деятельности определяется необходимостью противоречий между:

- потребностями общества в креативном развитии и отсутствием систематической просветительской работы, направленной на развитие креативности дошкольников со стороны образовательных организаций;
- необходимостью креативного развития, которая подчеркнута в нормативных актах, базовых программах и концепциях и отсутствием соответствующего программного обеспечения креативного образования в высших учебных заведениях;
- актуальностью креативного развития и низкой мотивацией к ее организации у преподавателей высшей школы и воспитателей дошкольной образовательной организации;
- желанием обучающихся ознакомиться с методическими приемами организации работы по креативному развитию детей дошкольного возраста в художественно-изобразительной деятельности и отсутствием методического обеспечения данного процесса.

Для решения выделенных противоречий организуется подготовка будущих воспитателей к развитию креативности детей дошкольного возраста, основанная на основных принципах:

- гуманизации (предоставление возможности для профессионально-личностного роста студентов);
- гуманитаризации (предоставление возможности приобщиться к общечеловеческим ценностям культуры);
- интеграции (органическая связь и взаимопроникновение подготовки в высшей школе и практики в дошкольной образовательной организации);
- интеллектуализации (сочетание профессиональной подготовки развитием общего кругозора будущих воспитателей);
- инновационности (вариативность, динамичность содержания, форм, методов подготовки будущих воспитателей);
- сознательности и активности (глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путём напряженной работы); систематичности и последовательности.

Анализ методической литературы, позволил нам выявить формы по развитию креативности старших дошкольников в художественно-изобразительной деятельности, и условно разделить их на три группы:

- массовые – к которым, относятся художественные выставки, наблюдения, викторины по художественной деятельности, создание уголков творчества, открытые занятия по художественно-изобразительному творчеству;
- групповые – занятия по рисованию, кружки по художественно-изобразительной деятельности, выставка детских работ;
- индивидуальные – подготовка рассказов на художественную тематику, выполнение познавательных заданий, изготовление поделок на свободную тему.

Каждая из перечисленных форм имеет свой учебно-воспитательный потенциал. В практическом блоке реализации системы рассматриваемой подготовки будущих воспитателей эти формы использовались преподавателями высшего учебного заведения, организации учебно-воспитательной деятельности будущих воспитателей по изучению теории и методики по развитию креативности в художественно-изобразительной деятельности, что позволило студентам самим оказаться субъектами их применения. Но мнению таких ученых, как Т. Мак Фарлаида и Р. Паркера, именно принцип системности определяет успех в образовательном процессе [8].

Выводы. Для успешной подготовки будущего воспитателя к развитию креативности старших дошкольников в художественно-изобразительной деятельности необходимо использовать системный подход в подготовке будущих воспитателей, содержание которой представляет собой научно обоснованную и рационально отобранную научную информацию и организационные формы, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации профессиональной деятельности будущих педагогов ДОО.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Богданова И.И. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогических училищ: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Богданова Ирина Ивановна. – М.: РАГС, 1998. – 241 с.
4. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Подготовка будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста: современные стратегии: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал». – 248 с.
5. Гогоберидзе А.Г., Головина И.В. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ / А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 38-45. doi:10.17759/pse.2018230103
6. Игнатьев Е.И. Воображение и его роль в творческой деятельности человека / Игнатьев Е.И. – М.: Знание, 1968. – 32 с.
7. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей / Комарова Т.С. // Дошкольное воспитание. – 1998. – №10. – С. 65-68.
8. Л фон Берталонфи Системные исследования / Л фон Берталонфи. – М.: Наука, 1969. – 118 с.
9. Лазарев В.О. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.О. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. 2006. – № 2. – С. 51-59.
10. Новикова Л.И. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы / Л.И. Новикова. – М., 1993. – 88 с.

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается такой культурный и социальный феномен, как литературное краеведение, выделяется его значимость как методического средства изучения русской литературы в рамках высшего учебного заведения. Определяется степень влияния литературного краеведения на формирование у студенческой молодежи ряда моральных, нравственных, личностных и гражданских качеств. Обосновывается функциональная значимость использования материалов литературно-краеведческого характера в процессе гуманитарного познания. Выделяются основные специфические черты, подтверждающие актуальность и необходимость применения этих методов в практике преподавания в вузах Российской Федерации.

Ключевые слова: литературное краеведение, педагогика, высшее учебное заведение, высшее профессиональное образование, педагог, обучающиеся, образовательный процесс, профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers such a cultural and social phenomenon as literary study of local lore, highlights its importance as a methodological tool for studying Russian literature within the framework of a higher educational institution. The degree of influence of literary studies on the formation of a number of moral, ethical, personal and civic qualities among students is determined. The functional significance of the use of materials of a literary and local history character in the process of humanitarian knowledge is substantiated. The main specific features that confirm the relevance and need for the application of these methods in teaching practice in universities of the Russian Federation are highlighted.

Keywords: literary study of local lore, pedagogy, higher educational institution, higher professional education, teacher, students, educational process, professional activity.

Введение. Высшее образование характеризуется, в первую очередь, воздействием на профпригодность выпускника-специалиста и его востребованностью на международном, государственном и региональном рынках труда. Изначально выпускник ориентируется именно на последний, поскольку не имеет профессионального опыта и почти не имеет представления о специфике работы той или иной организации, поскольку сейчас большинство вузов ориентировано на предоставление теоретических знаний о предмете будущей деятельности студента. Особенно это касается гуманитарных специальностей (педагогических, лингвистических, исторических и т. д.). Базовые профессиональные навыки и умения формируются, таким образом, на региональных предприятиях. Именно это обуславливает необходимость в изучении литературного краеведения в процессе обучения, которое формирует общекультурный и патриотический базис человека, определяющие отношение к профессиональной деятельности в условиях актуального регионального рынка труда.

Литературное краеведение способствует не только повышению качества образования, но и укреплению связи с историческим прошлым региона. Так, студент, изучая настоящий предмет, знакомится не только с литературным произведением и его контекстом, но и с целым рядом значимых не только для региона, но и для страны литературных имен. Это обеспечивает получение и усвоение знаний и литературоведческого (например, студент применяет знания литературно-краеведческого плана для создания алгоритма анализа литературного произведения, учится анализировать его с разных точек зрения, используя при этом исторический и литературный контекст), и исторического (учится ориентироваться и правильно использовать исторические данные в рамках какого-либо исследования литературной жизни региона), и даже географического (осваивает и оперирует географическими, политическими и демографическими, топонимическими фактами, опираясь на которые создает фундаментальную базу для исследования литературного наследия региона) характера, что влияет на становление гражданской позиции личности, ее моральных принципов, а также социально значимых начал.

Рассмотрению теоретических основ и изучению феномена литературного краеведения в образовательном процессе посвящены труды некоторых отечественных ученых, таких как Ю.Н. Гладкий, А.И. Чистобаев, Н.Г. Перевозчикова, С.В. Пугачев, А.П. Радищев, М.В. Суслова и другие.

Цель работы – выявление специфики и целесообразности использования материалов литературно-краеведческого характера на занятиях по русской литературе в вузах.

Изложение основного материала статьи. Литературное краеведение – это область науки, предусматривающая изучение разного рода печатных периодических и непериодических краеведческих региональных источников, литературных изданий об исследуемой территории, а также произведений писателей и поэтов, творчество которых территориально обусловлено. Однако не стоит относить его исключительно к литературоведению, поскольку часто формируется и реализуется на стыке различных научных дисциплин, представляясь тем самым междисциплинарной областью науки.

К основным задачам литературного краеведения можно отнести:

- изучение национальной и региональной культуры;
- определение контекста литературного конкретного произведения и всего творчества писателя;
- определение степени влияния личной и социальной жизни писателя на его творчество;
- ознакомление с культурными, социальными, политическими предтечами художественного произведения;
- установление связи между историческими и территориально-демографическими событиями и их описанием в художественных произведениях.

Таким образом, литературное краеведение не предполагает изучение лишь литературного произведения и биографических фактов его автора, а позволяет обучающемуся обратиться к региональной истории, которая

является важным звеном в системе национальной истории. Это позволяет расширить кругозор и эрудицию студента, сформировать определенный фундамент, который станет важной основой для его дальнейшей профессиональной и творческой деятельности.

«В литературном краеведении следует различать две разновидности: собственно литературное краеведение, занимающееся установлением биографических и творческих связей писателей с тем или иным краем, выяснением литературных мест, и литературоведческое краеведение, помогающее выяснить вопросы, связанные с мироощущением писателя как уроженца определенного региона, с его творческой лабораторией, природой его художественных образов и т.п.» [6, с. 87] – пишет Т.А. Сироткина.

Собственно литературное краеведение имеет особенное значение на первоначальном этапе его исследования, поскольку считается основой для разработки регионального компонента литературного образования любого края, области, а литературоведческое краеведение имеет большее значение при изучении историко-литературного курса в качестве основного компонента литературного образования [6, с. 87].

Отсюда видно, что такой вид исследовательской деятельности выступает в качестве целостной системы, включающей в себя компоненты различных научных знаний и позволяющей расширить базу знаний краеведческого и литературного характера студента, а также сформировать его региональное самосознание. Этим определяется целесообразность использования материалов литературного краеведения на занятиях по русской литературе в вузах. Студент, владеющий знаниями о родном крае, о его культуре и литературе, имеет более глубокое самосознание и осознание места региональной культуры и литературы в национальных масштабах и общем литературном процессе государства.

В связи с этим можно условно сформировать уровневую (поэтапную) концепцию, которая будет отвечать вышеуказанным разновидностям. Дело в том, что литературно-краеведческие исследования – особая область, нуждающаяся в определенных ресурсах со стороны обучающихся. Таким образом, познавательная литературно-краеведческая деятельность студентов условно подразделяется на четыре этапа:

- первичная обработка уже существующих и общедоступных знаний о регионе. Их можно получить несколькими путями: 1) от компетентного педагога, свободно оперирующего данными литературно-краеведческого плана; 2) из учебно-методической литературы (учебных пособий, учебников, лекций и т.д.); 3) из интернета и средств массовой информации; 4) на лекциях, конференциях и лекториях по соответствующим дисциплинам;

- самостоятельный поиск информации, вычленение частного из общего. На этом этапе активизируются различные мозговые процессы, обеспечивающие познавательную деятельность. Студент углубляется в обработку информации, найденной самостоятельно, учится «правильно» искать ее, дифференцировать и вычленять необходимые дефиниции, формирует собственную систему научного знания. В этом случае используется профессиональная и специальная научная литература, а также периодические и неперіодические издания литературно-краеведческого характера, то есть упор делается исключительно на авторитетные источники;

- непосредственно исследовательская деятельность, заключающаяся в сборе, обработке, оперировании и научном или публицистическом изложении полученных литературно-краеведческих материалов в виде научно-исследовательских и соответственно публицистических статей. Этот этап характеризуется углубленным изучением материала, связанного с культурой региона, работой с научными историческими источниками, формированием своей позиции и изложении ее в грамотном виде для последующего развития темы и продления исследования;

- представление полученных результатов исследования широкой аудитории на семинарах, университетских, региональных и общегосударственных научных конференциях, а также консилиумах и т.д. Студент здесь публично представляет собой полноценно сформировавшегося исследователя, оперирующего литературно-краеведческими знаниями о регионе, а также публикует результаты исследования в научных и публицистических изданиях.

Отметим, что эти этапы формируются и получают развитие при помощи педагога (научного руководителя), который внедряет подобную исследовательскую работу в образовательный процесс, используя материалы литературного краеведения, которые так или иначе входят в состав литературного образования, динамично и стремительно изменяющегося с развитием технической базы вуза.

Об этом говорят различные вариативные образовательные программы, учебные пособия, учебники, собрания лекций, а также методические рекомендации для педагогов, владеющие навыками преподавания в этой области. Литературное образование в вузе не только знакомит студентов со сведениями о художественном произведении и его авторе, но и помогает им в освоении художественных ценностей, которые являются основой для формирования эстетического и художественного вкуса.

В связи с этим на территории РФ наблюдается активное внедрение в образовательную программу вузов (особенно федерального значения) регионального компонента по литературному краеведению на базе интерактивного (частично цифрового) обучения. Н.Г. Перевозчикова, касаясь этой темы, отмечает: «Изучение региональной литературы, местного фольклора, нравов и обычаев населения края и т.д. способствует воспитанию местной молодежи в духе высокого патриотизма и национальной гордости» [2, с. 86].

Л.Г. Тараненко считает, что «главной тенденцией развития данного направления является переход от традиционных (печатных) информационных продуктов к электронным» [9, с. 163]. На наш взгляд, этого следовало ожидать, поскольку технический прогресс не может обойти стороной эту сферу деятельности образовательного учреждения. Цифровые технологии не только повлияли на форму информационных продуктов, но и на сущность их представления и распространения. Так, доступ к материалам литературного краеведения стал более открытым, что поспособствовало увеличению интереса к этой отрасли.

Помимо этого, стоит отметить роль педагога в организации литературно-краеведческой работы в вузе, который теперь берет на себя обязанность популяризировать знания о родном крае. Он должен вызывать и поддерживать стремление студентов к изучению литературного краеведения, организовывать занятия по литературе таким образом, чтобы они были максимально полезными и наполненными фактическим материалом; вводить интерактивный элемент в процесс обучения (уметь и создавать мультимедийные проекты о родном крае, владеть цифровыми технологиями для поддержания контакта со студентами, ориентируясь в цифровом пространстве и позволяя им реализовывать потенциал в нем). Таким образом,

личность педагога по литературе отчасти является движущей силой при изучении регионального краеведения на основе различных источников.

Важной специфической чертой можно считать патриотическое воспитание студентов в рамках изучения материалов литературного краеведения, которое отвечает за формирование регионального самосознания личности студента и осознание им важности его родного края в системе общего литературного образования.

С.В. Пугачев в связи с этим пишет следующее: «Патриотическое воспитание заключается в формировании правильных ценностных ориентиров у молодежи посредством изучения истории и культуры своей страны и своего народа в общем, а родного края, родной земли – в частности» [4, с. 79]. Патриотическое воспитание затрагивает и такие функции литературного краеведения, как этнокультурная и этносоциальная, а изучение литературы посредством рассмотрения материалов литературного краеведения помогает решить задачи их реализации.

Н.Г. Перевозчикова в своем исследовании отмечает, что повышение общего уровня восприятия и понимание обучающимися литературных произведений, развитие их читательских и коммуникативных умений, а также формирование у них эстетического вкуса будет достигнуто посредством использования материалов литературно-краеведческого характера на занятиях по русской литературе лишь в том случае, если:

- в образовательный процесс в сфере русской литературы включить системный, культурологический и метапредметный подходы, определяющие степень и качество изучения литературно-краеведческих материалов. Так, системный подход позволяет проследить развитие одного частного явления в целом, культурологический – осмыслить и проанализировать литературные явления (произведения) и осуществить ретроспективные связи исторического материала с современностью, а метапредметный – работать с существующей системой знаний о литературном процессе и т.д.;

- сформулировать главные принципы отбора литературно-краеведческого материала;
- определить типы заданий по использованию материалов литературного краеведения, нацеленных на разные области восприятия и анализа художественного произведения и его исторического контекста;
- выработать и реализовать на занятиях систему специальных приемов, направленных на исследование программных художественных произведений в системе с краеведческими, выявление их особенностей и различий; создание исследовательских проектов о литературных деятелях, их произведениях с учетом их проблематики, лексики, актуальных для конкретного региона;
- активно использовать дополнительные возможности внеаудиторной работы, самостоятельных возможностей студентов и т.д. [3, с. 21].

Исходя из этого, можно сделать вывод о возможной эффективности использования материалов литературного краеведения на занятиях по русской литературе в случае выполнения вышеуказанных рекомендаций, поскольку они охватывают не только непосредственно процесс обучения, но подготовку к нему, и самостоятельную внеаудиторную работу студентов, что в значительной степени влияет на формирование различных качеств обучающегося.

Литературное краеведение, сформированное и развивающееся на стыке дисциплин, имеет огромное значение в воспитательном и образовательном планах высшего образования, поскольку включает в свой состав:

- сбор регионального фольклора (например, посредством коммуникации с населением региона), который вызывает непосредственный интерес, желание начать исследовательскую деятельность на эту тему;
- изучение исторического и социального контекста литературного произведения (быт, политической и демографической ситуации в регионе на период создания произведения), который позволяет ознакомиться с биографией и творческим наследием писателя, понять идеи его произведений, его значение в национальной системе русской литературы;
- посещение мест, описанных в произведениях авторов, ставших знаменитыми (здесь активизируется желание «своими глазами» увидеть то, о чем писал автор, приобщиться к этому);
- исследовательскую деятельность литературно-краеведческого характера, которая воздействует на формирование личностных и профессиональных качеств студента, позволяет приобщиться к научному миру родного края, внести в его развитие определенный вклад, расширив историческую базу данных региона [5].

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что высшее учебное заведение должно ориентироваться на формирование достаточной научно-исследовательской базы литературно-краеведческого характера, которая подлежит активной эксплуатации в рамках занятий по русской литературе, поскольку это определяет качество полученного образования и уровень профессионального и гражданского воспитания выпускника. Студент, выпускающийся из университета, становится элементом такой глобальной социально-экономической системы, как рынок труда, и, обретя литературно-краеведческие знания, сформируется и как нравственно развитая личность, и как профессионал, и как патриот своего родного края и страны. Это крайне важно при социальном взаимодействии сотрудника (бывшего студента) и работодателя.

Литература:

1. Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Регионоведение: учебник для студентов высших учебных заведений / Ю.Н. Гладкий, А.И. Чистобаев. – М.: Гардарики, 2003. – 48 с.
2. Перевозчикова Н.Г. Литературное краеведение как методическое средство в изучении русской литературы в средних профессиональных образовательных организациях // КПЖ. – 2018. – №1 (126). – С. 84 – 88.
3. Перевозчикова Н.Г. Использование материалов литературного краеведения на занятиях по русской литературе в средних профессиональных образовательных организациях. – М., 2018. – 185 с.
4. Пугачев С.В. Роль историко-литературного краеведения в патриотическом воспитании молодежи // International scientific review. – 2019. – №LXV. – С. 78-80.
5. Радищев А.П. Литературное краеведение: уч. пособ. для студентов-географов / А.П. Радищев. – М.: Просвещение, 1982.
6. Сироткина Т.А. Проблемы литературного краеведения в контексте школьного литературного образования // Вестник ЮУрГПУ. – 2017. – №2. – С. 86-90.
7. Сулова М.В. Использование краеведческого материала на уроках русского языка и литературы для развития интеллектуальных способностей учащихся / М.В. Сулова. – Белгород, 2012. – 165 с.

8. Таланова А.Н. Литературное краеведение: к проблеме литературных источников и исторических материалов // Вестник ННГУ. – 2011. – № 6 – 2.
9. Тараненко Л.Г. Литературное краеведение в библиотеках: новые грани развития // Ученые записки (АГАКИ). – 2017. – №2 (12). – С. 162-165.

Педагогика

УДК 37.043: 371.382

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЭТАПЫ И ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные этапы и особенности становления этнической идентичности у ребенка старшего дошкольного возраста. Этническая идентичность представляет собой неотъемлемую часть социальной идентичности человека и относится к процессу осознания им своей принадлежности к определенной этнической общности. Несмотря на то, что старший дошкольный возраст – это период нечеткого осознания ребенком своего единства с представителями родного народа и недифференцированного отношения к людям разных национальностей, именно на данном возрастном этапе происходит зарождение основ этнического самосознания. Ситуации широкого межэтнического общения, а также компактность этнического окружения, дают ребенку больше возможностей для приобретения представлений об особенностях культуры, как своего, так и других народов, а также способствует формированию дружеских взаимоотношений.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, этническая идентичность, этапы становления.

Annotation. The article reveals the main stages and features of the formation of ethnic identity in a child of senior preschool age. Ethnic identity is an integral part of a person's social identity and refers to the process of becoming aware of their belonging to a particular ethnic community. Despite the fact that the senior preschool age is a period of indistinct awareness of the child's unity with the representatives of the native people and undifferentiated attitude to people of different nationalities, it is at this age stage that the foundations of ethnic identity are born. Situations of broad inter-ethnic communication, as well as the compactness of the ethnic environment, give the child more opportunities to acquire ideas about the peculiarities of culture, both of their own and other peoples, and also contributes to the formation of friendly relationships.

Keywords: senior preschool age, ethnic identity, stages of formation.

Введение. Становление этнической идентичности происходит в первые годы жизни человека и является необходимым условием его гармоничного развития. Именно старший дошкольный возраст является определяющим этапом в формировании ценностных ориентаций и выработке норм поведения в широкой полиэтнической среде. Этническая идентичность представляет собой сложное социально-психологическое образование, аккумулирующее в себе различные аспекты развития личности. Поэтому исследуемая проблема находится на стыке научных интересов многих наук – культурологии, этнопедагогики, дошкольной педагогики, психологии, педагогики и других.

Изучением вопросов становления основ этнического самосознания у детей дошкольного возраста занимались: О.И. Михалева [3], Е.К. Сулова [5], В.Ю. Хотинец [8], О.Н. Юденко [9] и др. Ученые акцентируют внимание на том, что старший дошкольный возраст – это период нечеткого осознания ребенком своего единства с представителями родного народа [3, с. 13], а также недифференцированного отношения к людям разных национальностей [9, с. 65]. Однако, именно на данном возрастном этапе у ребенка происходит зарождение основ этнического самосознания и формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого сходства с представителями своего народа.

Целью статьи является раскрытие основных этапов и особенностей становления основ этнической идентичности у ребенка старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных источников по проблеме исследования показал, что одной из основных потребностей человека является налаживание разнообразных взаимосвязей с окружающим миром. Данная потребность реализуется посредством отождествления себя с различными социальными группами. Такого рода самоотождествление определяется в науке как «идентичность».

Социальная идентичность – это одна из самых существенных характеристик человека, без которой он не может существовать как сознательная автономная личность.

Изучение научных источников [1; 3; 6; 7] позволяет утверждать, что этническая идентичность представляет собой неотъемлемую часть социальной идентичности человека и относится к процессу осознания им своей принадлежности к определенной этнической общности. В структуру этнической идентичности входят три компонента:

- а) когнитивный: представления об особенностях собственной этнической группы и осознание себя ее членом;
- б) аффективный: характер отношения к своей этнической группе и членству в ней;
- в) поведенческий: умение выстраивать отношения в различных ситуациях межэтнического взаимодействия.

Таким образом, отождествляя себя с родным народом, человек воспринимает себя как его неотъемлемую часть и чувствует непрерывность исторического времени. В то же время самоидентификация поддерживает единство представителей этноса через систему родственных, традиционных, культурных, бытовых, хозяйственных и социальных черт [8, с. 63].

Формируется этническая идентичность в ходе инкультурации, когда индивид осваивает присущие родной культуре духовные, материальные и нормативные ценности, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры, а также отличие от

представителей других этнических культур [4]. В ходе своего становления этническая идентичность проходит несколько стадий, которые соотносятся с этапами развития личности.

Ж. Пиаже выделил три этапа в осознании ребенком своей этнической принадлежности:

- 1) в 6-7 лет – ребенок приобретает первые представления о национальных особенностях родного народа;
- 2) 8-9 лет – ребенок четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации: этническую принадлежность родителей, место проживания, а также родной язык;
- 3) 10-11 лет – ребенок осознает уникальность истории, специфику народных традиций и бытовой культуры своей этнической общности [4, с. 37-39].

В.Ю. Хотинец выделяет следующие этапы становления этнической идентичности [8].

Первый этап – 5-10 лет – приходится на дошкольный и младший школьный возраст. Характерная особенность этого этапа – нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, а также немотивированный выбор своей этнической принадлежности и размытые этнические представления. Этот период опасен тем, что в это время может закладываться основа для будущих предрассудков и конфликтов. Однако, непосредственные контакты с детьми других народов значительно ослабляют силу негативных этнических установок. Другая опасность этой стадии – в развитии чувства неполноценности. Если ребенок обнаружит, что его национальные особенности в значительно большей мере определяют его ценность как личности, чем его реальные достижения и личностные качества, то ощущение себя недостойным, малоценным может негативно отразиться на его характере.

Второй этап – 11-15 лет – характеризуется формированием системы представлений об этнокультурных и этнопсихологических особенностях родного народа. Возможной сложностью этого периода является диффузность социальной идентичности, которая может сопровождаться сомнениями подростка относительно своего места в этнической группе. Позитивная оценка родителя и его этнической принадлежности является для подростка условием обоснования его этнической самоидентификации.

Третий этап приходится на 16-17 лет. В данный период укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется мотивация выбора этнической группы, развивается этническое мировоззрение. В старшем школьном возрасте на формирование этнической идентичности подростков наибольшее влияние оказывает школа.

Таким образом, можно увидеть, что процесс становления этнической идентичности длительный и непростой. Существует значительное количество периодизаций ее становления, однако, большинство исследователей отмечают, что первые, а следовательно, определяющие знания об этнокультурных особенностях народов, ребенок получает в возрасте 5-6-ти лет.

Анализ научных источников [2; 5; 6], показывает, что на становление этнической идентичности ребенка старшего дошкольного возраста влияет целый ряд факторов, наиболее существенными среди которых являются:

- характер национального окружения: его гомогенность или гетерогенность (полиэтничность/моноэтничность);
- компактность этнического окружения;
- статусные отношения между этническими группами.

Так, чрезвычайно важным является необходимость учета полиэтничности или моноэтничности среды, в которой растет личность. В настоящее время в мире насчитывается около 3500 этнических групп; более 135 из них проживают в Крыму. Это армяне, греки, грузины, евреи, украинцы, молдаване, немцы, поляки, крымские татары, крымчаки, караимы. Все они имеют свою историю, национальную культуру, язык, психологию и т.п. Полиэтническая среда представляет собой среду, где пересекаются культура и традиции различных этнических групп, что создает благоприятные предпосылки для положительного восприятия этнических различий и решения возникающих жизненных проблем путем диалога и сотрудничества [3].

Относительно характера национального окружения А.В. Булавкина утверждает, что у детей, проживающих в разных гетерогенных средах обнаружены существенные различия в степени сформированности этнической идентичности. Этническая идентичность сильнее выражена у тех детей, которые проживают в культурной среде, значительно отличающейся от их собственной. Учитывая это, свою этническую принадлежность ребенок осознает быстрее, и знания об этнокультурных различиях приобретаются им раньше, если социализация и инкультурация ребенка проходят в широкой полиэтнической среде [2, с. 86].

Ситуации широкого межэтнического общения, а также компактность этнического окружения, дают ребенку больше возможностей для приобретения представлений об особенностях культуры, как своего, так и других народов, а также способствует формированию дружеских взаимоотношений. В свое время, отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает и меньшую предрасположенность ребенка к подобным контактам, и меньший интерес к культуре родного народа [2, с. 78-79].

Важно и то, как утверждает А.В. Булавкина, к какой группе – этнического большинства или меньшинства – принадлежит ребенок. Представления о традициях и культуре различных этнических групп быстрее формируются у детей-представителей этнических меньшинств. В то же время, анализ научных источников [2; 5] свидетельствует, что представители этнического большинства могут даже не задумываться о своей национальности, тогда как для представителей этнических меньшинств национальная идентификация оказывается существенной, а связанные с ней проблемы попадают в разряд наиболее актуальных.

Эти теоретические положения были подтверждены эмпирическими данными в ходе исследования народоведческих представлений детей разных национальностей (русских, украинцев, крымских татар) в Крыму. Так, у детей крымскотатарской национальности народоведческие представления складываются раньше, чем у детей-русских и украинцев. Это отчасти обусловлено тем, что дети-крымские татары проживают в культурной среде, которая значительно отличается от их собственной, тогда как дети украинской и русской национальностей проживают в контексте родной им культуры, которая на территории Крыма является доминирующей.

Учитывая то, что этнические группы и принадлежность к ним связаны с сопутствующей им положительной или отрицательной оценкой, существующей в обществе, этническая идентичность может быть положительной или отрицательной. Позитивная этническая идентичность, предполагающая наличие позитивного образа собственной этнической группы и положительного ценностного отношения к другим,

является основой для воспитания у человека доброжелательного отношения к людям разных национальностей.

Усвоение детьми дошкольного возраста нравственных норм и правил поведения в совместной взаимодействия является необходимым условием их приобщения к общечеловеческим ценностям, поэтому. Моральные нормы и правила этического поведения, находятся на пересечении всех национальных культур и выражают наиболее существенные моменты морали общие для всего человечества.

Разделяя научные взгляды Э.К. Сусловой [5], И.З. Хабибулиной [6], Р.М. Хаертдиновой [7] отметим, что не уменьшая значимости соблюдение детьми общепринятых моральных норм и правил поведения, их необходимо также знакомить с национальными и кросс-культурными правилами поведения. Национальными правилами поведения являются такие, которых следует придерживаться во время повседневных и религиозных обычаев в определенном этносе, кросс-культурными – такие, которые описывают поведение ребенка в полиэтническом окружении, общепринятыми – такие, которые являются общепринятыми для определенного социума.

Важной характеристикой моральных норм в отношении детей дошкольного возраста, которую выделяют В.А. Ашиков, С.А Ашикова [1], а также С.Г. Якобсон [10], является их связь с качествами личности. Например, толерантность и доброжелательность, которые с одной стороны являются моральными нормами поведения людей, с другой – соотносятся с соответствующими качествами личности. Важно, чтобы моральные нормы становились личностным достижением ребенка, его психологическим новообразованием. Процесс воспитания доброжелательного отношения к ближайшему национальному окружению у детей старшего дошкольного возраста становится возможным при условии становления позитивной этнической идентичности.

Выводы. Таким образом, ситуации повседневного общения детей разных национальностей в условиях дошкольного образовательного учреждения дают им больше возможностей для приобретения народоведческих представлений, а также способствуют эффективному становлению основ этнической идентичности. Вытеснение этнической идентичности из структуры социальной идентичности грозит, с одной стороны, утратой целостного образа «Я» ребенка, а с другой – потерей связей с какой бы то ни было другой культурой.

Литература:

1. Ашиков В.А. Азбука мира: программа воспитания толерантности и основ культуры мира для детей старшего дошкольного возраста / В.А. Ашиков, С.А. Ашикова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №5. – С. 15-20.
2. Булавкина О.В. Развитие позитивного отношения школьников к сверстникам различных этнических групп: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О.В. Булавкина. – Ставрополь, 2006. – 183 с.
3. Михалева О.И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.И. Михалева; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2006. – 32 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
5. Суслова Э.К. Воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей / Э.К. Суслова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 1. – С. 82-91.
6. Хабибулина И.З. Положительные стимулы раннего пробуждения национального самосознания у дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Хабибулина Илсияр Зиганшовна. – Набережные Челны, 2001. – 225 с.
7. Хаертдинова Р.М. Формирование у дошкольников ценностного отношения к национальной культуре в многоэтническом пространстве: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Хаертдинова Рамзия Мансуровна. – Набережные Челны, 2006. – 222 с.
8. Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека / В.Ю. Хотинец // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 60-73.
9. Юденко О.Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юденко Ольга Николаевна ; Красноярский гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2000. – 172 с.
10. Якобсон С.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм / С.Г. Якобсон, В.Г. Щур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей: сб. науч. трудов / АПН СССР; НИИ общей педагогики; [ред. Ф.Т. Михайлов и др.]. – М.: Наука, 1977. – С. 115-119.

Педагогика

УДК 371:373:371.314.6

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

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

студентка Иваненко Елена Николаевна

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

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыта роль проектной деятельности в практике дошкольной образовательной организации. Проанализировано понятие «проектная деятельность», основу которой составляет метод проекта. Обозначен потенциал проектной деятельности в развитии дошкольников. Проанализирована методическая литература по вопросам организации проектной деятельности в детском саду.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, дошкольник, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article reveals the role of project activities in the practice of preschool educational organizations. The concept of "project activity", which is based on the project method, is analyzed. The potential of project activity in the development of preschool children is indicated. The methodological literature on the organization of project activities in kindergarten is analyzed.

Keywords: project activity, project method, preschool child, preschool educational organization.

Введение. В современном мире постоянно разрабатываются и внедряются разнообразные технологии. Образование также подвергается обновлению, чтобы соответствовать требованиям XXI века. Не вызывает сомнения зависимость профессионального уровня будущего ученого, педагога, врача или любого другого квалифицированного специалиста от качества его базовых знаний, умений и навыков, сформированных компетенций. Именно поэтому образовательные организации прилагают все усилия, чтобы не выпасть из ритма жизни.

Всегда и во все времена, благодаря нестандартным и креативным подходам мышления педагогов (ученых и практиков), на свет рождалось новое видение и решение обозначенных проблем и поставленных задач. И сегодня обновляются образовательные стандарты, пишутся новые примерные, парциальные, дополнительные образовательные программы. Однако зачастую за основу берется то, что давно изучено. Авторы модернизируют, привносят новизну и в итоге получают новый готовый продукт, абсолютно адаптированный под современные условия и темпы развития общества.

Одним из таких новшеств в практике дошкольной образовательной организации можно выделить метод проектов, внедрение которого позволяет организовать проектную деятельность дошкольников, их родителей, самих педагогов, что способствует получению хороших результатов в образовании.

У истоков проектной деятельности стоял американский философ и педагог Джон Дьюи [14], который предлагал строить обучение на основе активной деятельности ребенка сообразно с его личными интересами. В отечественной педагогической науке способствовал обоснованию и внедрению проектной деятельности в практику образовательных организаций Теофил Станиславович Шацкий со своей командой [13]. Общее в разработках, связанных с методом проекта, – «обучение через открытие». Благодаря методу проекта педагог превращается из носителя готовых знаний в организатора познавательной, поисковой, исследовательской деятельности подопечных ему детей.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке последних десятилетий активно используется термин «проектная деятельность» по отношению к участникам образовательного процесса. Раскроем суть этого понятия.

Анализируя термины, которые рассматривает в учебном пособии Н.Ф. Яковлева [15, с. 13-15], можем проектную деятельность обозначить как деятельность, ограниченную во времени, представленную в виде мероприятий, направленную на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, предполагающую получение ожидаемых результатов, путем решения связанных с целью задач, на основе обеспечения необходимыми ресурсами и управления с постоянным мониторингом деятельности и ее результатов с учетом возможных рисков.

Авторский коллектив (С.Г. Аверина, Т.М. Колесникова, О.Г. Надеева, Л.В. Полякова, И.С. Сергеева, З.И. Слепко, Н.В. Шилина, О.В. Юлаева С.Д. Якушева) в коллективной монографии понятие «проектной деятельности» рассматривают как элемент творческой деятельности, так как обнаруживается значительное совпадение этапов двух обозначенных видов деятельности и их направленности [11, с. 5-12]. Кроме этого авторы предлагают отличать понятия проектной деятельности от исследовательской, которые часто в педагогической практике рассматриваются как синонимы. Существенную разницу в дефинициях можно обнаружить, анализируя сущность терминов «проект» (прототип, прообраз, план, замысел предполагаемого или возможного объекта, состояния) и «исследование» (поиск неизвестного, нового знания). Соответственно проектная деятельность рассматривается авторами как элемент творческой деятельности по созданию какого-либо заранее планируемого объекта, его модели или прототипа.

Основу проектной деятельности составляет теория проектного обучения и, в частности, метод проектов, разработанный педагогами-реформаторами зарубежья (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, Х. Паркерхерст и др.) и отечественными педагогами первой половины XX столетия (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.). Современные исследователи, в частности Н.П. Петрова, С.Р. Халилов, определяют метод проектов как один из методов обучения, который является составной частью системы в целом, интегрированном поле воспитания, обучения, образования [10, с. 45]. Метод проектов, по мнению авторов, предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов [там же, с. 49].

В условиях ДОО организация проектной деятельности будет соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), так как данный вид деятельности ориентирован на развитие поискового поведения дошкольника, которое стимулирует личностное развитие воспитанника, позволяет приобрести опыт ценностного отношения к миру.

По мнению Н.А. Кочкиной, проектная деятельность в ДОО – это специально организованное взаимодействие взрослых с детьми в рамках четко обозначенной темы (проблемы, задачи) [6, с. 26]. В процессе ее разработки появляется возможность формировать у детей навыки партнерского взаимодействия. Т.Г. Матвеева считает, что проектная деятельность в ДОО является средством интеграции различных образовательных областей, представляющих возможность использовать в различных вариациях знания, умения и навыки, приобретаемых детьми в основных видах деятельности [7, с. 297]. Как отмечает Л.В. Михайлова-Свирская, проектная деятельность в ДОО представляет собой практический опыт получения знаний дошкольниками при решении задач, которые им интересны, проецируя при этом разрабатываемую тему на все структурные единицы образовательного процесса, через различные виды детской деятельности [8]. По мнению Е.А. Сыпченко, проектной деятельностью можно считать лишь те действия субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей), которые предполагают что поставленную задачу невозможно решить с помощью прямых действий [12]. Поиски различных вариантов помогают детям исследовать и находить оптимальные способы достижения целей, видеть их многообразие.

Как считают Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса, одна из основных задач проектной деятельности в ДОО – поддержка детской познавательной инициативы в условиях детского сада и семьи. Проведенное авторами

экспериментальное исследование позволяет им утверждать, что дети дошкольного возраста успешно выполняют проектную деятельность при правильной ее организации. Результатом проектной деятельности могут стать отчетливые позитивные изменения в познавательном развитии детей, личностный рост дошкольников, который выражается в стремлении к выполнению оригинальных творческих работ, обогащение межличностных отношений дошкольников, приобретение опыта продуктивного взаимодействия. К тому же обогащаются партнерские взаимоотношения между детьми и родителями [2].

Н.А. Виноградова и Е.П. Панкова [3] рекомендуют педагогам ДОО проектную деятельность строить на таких принципах, как принцип иерархичности, позволяющий учитывать личностные качества ребенка и условия, в которые он поставлен; принцип целостности и интегративности, требующий создания условий, в которых ребенок, побуждаемый потребностями, способен сориентироваться в ситуации и приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель в соответствии с объективными законами и реальными обстоятельствами; принцип коммуникативности, заключающийся в позитивном взаимодействии с другими участниками проекта, от которых зависит результативность деятельности; принцип необходимого разнообразия (принцип адекватности), рекомендуемый принятие и рассмотрение многочисленных (разнообразных) вариантов решения проблемы в процессе проектирования в зависимости от наличия условий, средств и приемов.

Стоит отметить, что проектная деятельность может вестись с детьми всех возрастных категорий, но с определенными различиями в степени включенности детей в этот процесс. На наш взгляд, наиболее полно этапы осуществления проектной деятельности, представлены в работах Е.С. Евдокимовой. Автором выделяется подражательно-исполнительский этап, включающий проектную деятельность с дошкольниками от 3,5 до 5 лет. В данном возрасте дети принимают участие в проекте как «помощники» воспитателя, выполняя его поручения, подражая ему. В соответствии с возрастными особенностями они еще нуждаются в установлении и сохранении крепких связей со взрослым, могут выполнять только прямые указания либо подражать действиям педагога. Данный этап является основой для следующего – развивающего этапа (для детей 5-7 лет). В проектной деятельности дошкольники могут согласовывать действия, оказывать друг другу помощь, опираясь на свой опыт ведения совместной деятельности. Дети данной возрастной категории меньше обращаются к взрослому за помощью, проявляют инициативу, активны в организации совместной деятельности со сверстниками. Они не только понимают суть проблемы, но и способны уточнять свои задачи для достижения общей цели, конкретизировать выполнение необходимых действий, подбирать средства необходимые для достижения результатов проектной деятельности. На данном этапе они могут не только принимать участие в проекте, но и могут предлагать интересные темы для исследования и разработки. Содержание проектной деятельности варьирует в пределах следующих основных тематических областей: «ребенок и его семья», «ребенок и природа», «ребенок и рукотворный мир», «ребенок, общество и его культурные ценности» [5].

Исследователи проектной деятельности детей дошкольного возраста [2; 5; 7] предлагают следующую структуру при ее организации: определение цели проектной деятельности, разработка проекта (план деятельности по достижению цели), выполнение проекта, подведение итогов и определение задач для новых проектов).

В практике работы ДОО используются различные типы проектов. Типология проектов, согласно классификации, предложенной Е.С. Евдокимовой, включает:

- познавательно-игровые проекты (дошкольники в игровой форме ведут проектную деятельность по выбранной теме, разыгрывают роли, представляют себя сказочными персонажами);
- исследовательские проекты (данные проекты направлены на организацию исследования свойств, характерных особенностей изучаемого объекта или явления);
- информационно-практические проекты (в них дети дошкольного возраста преимущественно проводят анализ, исследование в рамках обозначенной темы, а результаты представляют в виде газет, буклетов, плакатов и т.п.);
- творческие (эти проекты направлены на создание различного рода прикладных предметов, которые могут быть использованы в их повседневной жизни, а также могут быть реализованы в ходе постановки спектакля, сказки и пр.);
- литературные проекты (в таких проектах дошкольники исследуют содержание, художественные особенности детских литературных произведений, развивают эмпатию, углубляют свою чувственную сферу) [5].

Классифицируя проекты по их временной характеристике, выделяют краткосрочные (3-14 дней), среднесрочные (3-6 недель) и долгосрочные проекты (1-6 месяцев). Чем больше времени необходимо на организацию проектной деятельности, тем сложнее предстоящая работа. Поэтому долгосрочные проекты проводятся в практике работы ДОО не так часто. Трудоемкость организации долгосрочных проектов заключается в том, что педагог должен быть способен к руководству не только практической частью проектной деятельности, но зачастую и экспериментальной, находить и на практике проверять новые идеи, выстраивать систему работы, уметь прогнозировать результаты, владеть диагностикой, что требует постоянного развития профессиональной компетентности педагога, включенность его в интересы и потребности детей.

Также при организации проектной деятельности существенным затруднением является преобразование всего педагогического процесса ДОО и, в первую очередь, режимных моментов. Так, чаще всего проектная деятельность в ДОО осуществляется один раз в две недели. В течение выбранного дня работа над проектом начинается после завтрака и прогулки при участии основного и подменного воспитателей (при необходимости привлекаются и другие специалисты). Проектная деятельность реализуется с подгруппами детей по 5-9 человек в каждой.

Учитывая эффективность результатов, которые можно получить при организации проектной деятельности, методическая литература в области дошкольного образования обогащается новинками, среди которых можно выделить пособия: «Организация проектной деятельности в ДОУ (авт. К.Ю. Беляя, М.Р. Мурзина и др.), в котором предлагаются разработанные и апробированные авторами темы детско-взрослых проектов по разным направлениям педагогической деятельности [1], «Педагогическое проектирование в ДОУ» (авт. Л.Д. Морозова), в котором раскрываются сущность и содержание педагогического проектирования в деятельности специалистов дошкольного образования [7], «Метод

проектов в дошкольном образовании» (авт. Н.А. Кочкина) [5], в котором представлен теоретический и практический материал, раскрывающий сущность метода проектов как средства, активизирующего познавательную активность детей. Постоянное пополнение научной и методической литературы по вопросам использования метода проекта в ДОО свидетельствует о значимости проектной деятельности для детей дошкольного возраста.

Анализ работы воспитателей также подтверждает, что метод проектов в данное время является очень популярным, так как организация проектной деятельности не похожа на традиционные учебные занятия. Дети черпают информацию для подготовки проектов из различных источников, и подобная работа приносит им удовольствие. Благодаря совокупности приемов и методов, характерных для проектного обучения, дети приобретают знания по заданной теме (например, проекты «Сказка за сказкой», «Нетрадиционные техники рисования», «Ветер – ветерок», «Откуда хлеб пришел?», «Книги наши друзья», «Птицы нашего города» и др.) не путем заучивания и зазубривания, а на основе возникающего познавательного интереса. Это связано также с тем, что темы проектов формулируются исходя из «живых» и «реальных» проблем и обстоятельств, которые являются значимыми для дошкольников.

Проектная деятельность, по словам педагогов-практиков, позволяет рационально сочетать работу специалистов ДОО и родителей. Практической ценностью такого сочетания является ориентированность на конкретный конечный результат проекта; возможность интегрирования однородных, разбеденных ранее познавательных и творческих блоков; достижение большей эффективности педагогической деятельности, придание ей новизны, оригинальности, эмоциональной насыщенности, «оживленности» и приближенности образовательного процесса к реальной жизни.

При соблюдении одного из основных требований к работе с проектами – это необходимость соблюдения принципа системности в организации проектной деятельности, можно на основе полученных межпредметных знаний формировать у дошкольников целостную картину мира, а не разрозненные представления о нем. Ценность организации проектной деятельности в ДОО заключается также в том, что важное значение имеет не столько результат деятельности, а сколько процесс получения этого результата.

Поскольку проектная деятельность предполагает активную аналитическую и рефлексивную работу педагогов, администрация должна способствовать эффективности ее организации. Для этого проектная деятельность должна курироваться старшим воспитателем. По его инициативе также может быть создана творческая группа педагогов, которая будет осуществлять мониторинг проектной деятельности и оказывать методическое сопровождение педагогам. Также в задачи администрации входит выделение времени и места для организации встреч с педагогами, ведущими проектную деятельность [7]. Мониторинг проектной деятельности подразумевает систематическое отслеживание текущих и промежуточных результатов, а также их оценивание как проблемных или успешных. Методическое сопровождение педагогов предполагает оказание помощи, поддержки, представлении практических рекомендаций педагогам в случае возникновения трудностей в проектной деятельности, раскрытие их профессиональных возможностей.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно прийти к выводу, что сегодня метод проектов в ДОО считается одним из перспективных видов обучения, потому что он создает условия для творческой самореализации дошкольников, повышает мотивацию для получения знаний, способствует развитию их интеллектуальных способностей. Организация проектной деятельности в ДОО позволяет решать задачи создания адекватной развивающей среды обучения и воспитания с использованием современных технологий, которая может способствовать формированию познавательного интереса и оказывать помощь в выявлении и развитии познавательных и творческих способностей детей. Педагоги ДОО, которые начали активно организовывать проектную деятельность дошкольников, считают данное направление одним из составляющих образовательной политики будущего.

Литература:

1. Белая К.Ю. Организация проектной деятельности в ДОУ / К.Ю. Белая, М.Р. Мурзина, Н.В. Теселкина. – М.: Перспектива, 2013. – 103 с.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 112 с.
3. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 208 с.
4. Гулидова Т.В. Проектная деятельность в детском саду. Организация проектирования, конспекты проектов. Методическое пособие. – Волгоград: Учитель. – 135 с.
5. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – М.: Сфера, 2006. – 64 с.
6. Кочкина Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании / Н.А. Кочкина. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 72 с.
7. Матвеева Т.Г. Проектная деятельность в ДОУ / Т.Г. Матвеева // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – №2 (4). – С. 296-299.
8. Михайлова-Свирская Л.В. Метод проектов в образовательной работе детского сада / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015. – 95 с.
9. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
10. Петрова Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин). Монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.
11. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы: Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. – Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2017 – 164 с.
12. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 97 с.
13. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. – Т. 4. – М.: Просвещение, 1965. – 328 с.
14. Школа и общество: руководство для преподавателей / Джон Дьюи; пер. с англ. Г. А. Лучинского. – М.: Гос. изд-во, 1924. – 174 с.
15. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

УДК 371; 37.01; 796.034

аспирант, преподаватель кафедры физической подготовки Афов Алихан Хажмуратович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (СКИ(ф) КрУ МВД России) (г. Нальчик);

доктор педагогических наук профессор Кокаева Ирина Юрьевна

Северо-Осетинский государственный университет имени

Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ),

Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ ГТО

Аннотация. Авторы доказывают большое значение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее ВФСК ГТО) в формировании нравственно-волевых качеств обучающихся. В ходе научно-практического исследования определены педагогические условия организации внеурочных занятий по подготовке к сдаче нормативов ГТО старшими подростками (IV уровень), которые способствуют развитию таких важных нравственно-волевых качеств обучающихся, как целеустремленность, дисциплинированность, выносливость, честность, ответственность, смелость, самостоятельность, готовность к ведению здорового образа жизни. Организация внеурочных занятий среди девятиклассников в кружке «ГТО – твой путь к победе» (экспериментальная группа – ЭГ) в соответствии с выделенными условиями, позволили старшим подросткам успешно сдать нормативы ГТО и показать более высокий уровень сформированности нравственно-волевых качеств по сравнению с девятиклассниками, не принимающих участие в подготовке к сдаче нормативов (контрольная группа – КГ).

Ключевые слова: старшие подростки, нравственно-волевые качества, физкультурно-спортивный комплекс ГТО, внеурочная деятельность.

Annotation. The authors prove the great importance of the All-Russian physical-sports complex «Ready for work and defense» (sports complex GTO) in the formation of moral-volitional qualities of students. In their study, they tried to determine the pedagogical conditions for organizing extracurricular activities in preparation for passing the GTO standards for older adolescents (IV level), which can be used to form such important moral-volitional qualities of students as a healthy lifestyle, purposefulness, discipline, endurance, honesty, responsibility, courage, independence, and others. The organization of extracurricular activities among ninth-graders in the circle «TRP is your way to victory» (experimental group – EG) in accordance with the selected conditions allowed older adolescents to successfully pass the TRP standards and show a higher level of formation of moral-volitional qualities in comparison with ninth-graders, not taking part in preparation for passing the standards (control group – KG).

Keywords: older adolescents, moral-volitional qualities, physical education and sports complex GTO, extracurricular activities.

Введение. Ученые называют социальной бедой государства падение нравственных ориентиров молодых людей и малоподвижный образ жизни [3]. Особенно тревожит состояние здоровья старших подростков, половина из которых имеет хронические заболевания. По данным официальной статистики распространенность гиподинамии среди старшеклассников достигла 85 %, а здоровым является только каждый десятый выпускник общеобразовательной школы [1].

В связи с этим, Президент Российской Федерации В.В. Путин предложил возобновить сдачу нормативов ГТО. В Постановлении правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 302 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие физической культуры и спорта» сказано, что увеличение доли граждан Российской Федерации, выполнивших нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), в общей численности населения, принявшего участие в сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), должно возрасти 40 % к 2020 г., а доля обучающихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности должна возрасти от 47 % в 2012 г. до 80 % к 2020 г. [2].

Комплекс ГТО имеет большое воспитательное значение, поскольку при определенных условиях способствует формированию патриотизма, гражданственности, здорового образа жизни и многих моральных и нравственно-волевых качеств подростков [1].

Однако практический опыт работы с подростками свидетельствует о низкой мотивации сдачи нормативов ГТО (IV уровень). Существуют серьезные противоречия между необходимостью формирования нравственно-волевых качеств у подростков средствами внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности и недостаточной научно-теоретической и методической разработанностью условий подготовки и сдачи нормативов ГТО. Учитывая, что роль физкультуры и спорта становится все более значимым социальным фактором, привлечение подростков к сдаче нормативов ГТО становится важной педагогической задачей современной системы образования.

Формирование нравственно-волевых качеств подростков в сочетании с физической активностью, являются, на сегодняшний день, наиболее эффективной моделью личностного развития школьников. В этой связи, поиск организационно-педагогических условий, при которых подготовка к сдаче нормативов ГТО становится эффективным средством формирования нравственно-волевых качеств у старших подростков становится весьма актуальной.

Цель исследования – определить организационно-педагогические условия формирования нравственно-волевых качеств у старших подростков в процессе подготовки к сдаче нормативов ГТО во внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности общеобразовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Нравственно-волевые качества не являются врожденными, их необходимо формировать у обучающихся. Известно, что личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или

согласно определенным целям. Возрастные особенности старших подростков (14-15 лет), специфика их учебной деятельности и быта, особенности условий занятий физической культурой и спортом позволяют выделить проблему формирования нравственно-волевых качеств в особую категорию.

Под *нравственно-волевыми качествами* старших подростков мы понимаем такие волевые качества как дисциплинированность, целеустремленность, настойчивость, честность, терпеливость, смелость и решительность, ответственность, уверенность в собственных силах, которые проявляются в нравственных поступках, доброжелательном отношении ко всем людям (взрослым и сверстникам, родным, близким и не знакомым), гуманном отношении к окружающей живой и неживой среде.

Учеными доказано, что нравственно-волевые качества развиваются практически во всех видах деятельности подростков учебной и внеучебной деятельности: в учение, труде, игре [4]. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что внеурочная деятельность по подготовке подростков (IV уровень) к сдаче нормативов ГТО может стать эффективным средством формирования нравственно-волевых качеств обучающихся.

Подготовка к сдаче норм ГТО является добровольным решением каждого ученика. Она не входит в содержание уроков «Физическая культура», хотя физическая подготовленность является главной задачей уроков физической культуры, априори, положительно отражается на результатах сдачи нормативов ГТО. Многие упражнения, которые включены в содержание уроков, напрямую связаны с выполнением таких нормативов как бег (60м, 3000м, прыжки, метание диска и др.).

Процесс формирования интереса к сдаче норм ГТО – это сложный процесс, который в соответствии с принципом «от простого к сложному», должен начинаться с выполнения обязательных упражнений, а заканчиваться упражнениями более сложными. Мотивация к сдаче норм ГТО отражает позитивное эмоциональное отношение к физическому развитию, определяет потребность в ней, формирует интерес, мотивы, установки, волевые усилия, которые затем перерастают в нравственно-волевые качества.

Низкий уровень мотивации к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью и отсутствие желания сдавать нормативы ГТО, на наш взгляд, вызваны недостаточным уровнем организации культурно-просветительской, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы. Большое значение имеют инновационные подходы в системе образования: сетевое взаимодействие, обновленные формы, средства и методы физического воспитания.

Признавая права подростков на относительно большую независимость и самостоятельность, нельзя забывать о культурно-просветительской работе со стороны взрослых. Нужно разъяснить подросткам значение упражнений Комплекса ГТО, подсказать чем он может быть полезен в дальнейшем, как получить Золотой, Серебряный или Бронзовый знаки отличия [2]. В этом отношении большое значение придает культурно-просветительской работе педагога. Регулярные выпуски стенных газет «История ГТО» может стать эффективным средством популяризации сдачи нормативов ГТО и другой внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности.

При организации внеурочной работы формированию нравственно-волевых качеств нами предлагаются следующие условия:

1. В рамках дополнительного образования организовать кружок по подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО «ГТО – твой путь к победе!». Атмосфера при проведении занятий должна быть доброжелательной, открытой, творческой. Важно, чтобы ученик верил в свой успех, а это достигается только через веру учителя в успех ребёнка. Тактичное и уважительное отношение к личности ребёнка – важное условие формирования нравственного поведения и волевых качеств.

2. Разработать образовательную программу по подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО (IV уровень) с четко прописанными целями, задачами, показателями и критериями оценки нравственно-волевых качеств.

3. Продумать материально-техническое, кадровое и ресурсное обеспечение для проведения внеурочных занятий и мероприятий. Совместная с родителями организация досуга и праздников «День здоровья», «Малая Олимпиада» и др. формируют не только культуру здоровья, но и другие нравственные качества, необходимые во взаимоотношениях людей (умение налаживать контакты, договориться о совместных делах, организаторские способности, деловитость, предприимчивость). Спортивные праздники и подготовка к ним развивают целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, дисциплинированность, приобщают подростков к здоровому образу жизни.

4. В план занятий по подготовке к сдаче норм ГТО включить: проведение субботников, туристических походов, организованного сбора макулатуры, металлолома. Трудовая деятельность является той сферой, которая развивает физическую выносливость, трудолюбие, самостоятельность обучающихся. Удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, все эти акции и мероприятия создают возможность реализации своей индивидуальности в общем деле.

5. Общественная оценка для подростка больше, чем мнение учителей и родителей. Поэтому необходимо разработать систему поощрения обучающихся в формах, предусмотренных федеральными, региональными, муниципальными нормативно-правовыми актами, а также решениями образовательной организации. Это могут быть:

- размещение на досках почета и стендах информации о результатах сдачи ВФСК ГТО обучающимися,
- награждение благодарностями, грамотами и дипломами,
- награждение благодарственными письмами родителей обучающихся,
- награждение призами, подарками и иные формы материального поощрения,
- размещение информации на официальных сайтах организации,
- передача информации о результатах сдачи норм ГТО подростками в СМИ и Интернете.

Поощрение должно проводиться в ключе выполнения обучающимися почетной гражданской обязанности, что призвано повысить уровень их социальной и психологической значимости.

6. Создание видео роликов с представителями различных социальных и профессиональных групп, сдающих нормативы ГТО (выдающимися спортсменами, политиками, музыкантами, артистами, обучающимися, пенсионерами и т.п.) оказывают благоприятное эмоциональное воздействие на школьников [5].

7. Разработка и утверждение форм поощрения работников физической культуры, образовательных организаций, медицинских учреждений и организаторов физкультурно-спортивной работы (в том числе

волонтеров) с обучающимися вузов по пропаганде и внедрению ВФСК ГТО с учетом их достижений в деятельности по формированию и развитию патриотизма и духовно-нравственных ценностей у обучающихся.

8. Включение в программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки работников физической культуры, спорта, образования, медицинских учреждений и организаторов физкультурно-спортивной работы (в том числе волонтеров), ответственных за пропаганду, подготовки и организации сдачи нормативов ВФСК ГТО, изучение методов и приемов нравственного воспитания, распространение лучшего опыта введения и пропаганды ВФСК ГТО среди широких слоев населения. Именно от профессиональных и личностных качеств учителя зависит создание всех остальных педагогических условий. Если учитель сам осознает ценность нравственно-волевых качеств, то и его ученики будут это понимать и принимать.

9. Проведение региональных конкурсов на лучшую организацию работы по внедрению и пропаганде Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) среди муниципальных образований, образовательных организаций, трудовых коллективов и общественных организаций, включающих мероприятия, направленные, в том числе, на формирование нравственно-волевых качеств.

Соблюдение указанных условий, на наш взгляд, позволит организовать процесс формирования нравственно-волевых качеств подростков в рамках внеурочной деятельности по подготовке к сдаче норм ГТО в образовательных учреждениях эффективной.

Предложенные условия по формированию нравственно-волевых качеств подростков были апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных организаций г. Нальчика (МКОУ лицей №2 (210 человек) МБОУ СОШ №17 (51 человек) и МБОУ СОШ №2 с. Лечинкай (29 человек). По согласованию с администрацией школ, учителей физической культуры, родителей и обучающихся в рамках внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности была организована подготовка обучающихся к сдаче нормативов IV ступени ГТО.

Для большинства девятиклассников основным мотивом подготовки к сдаче нормативов ГТО является:

- желание иметь хорошую физическую подготовку – 34,5%;
- получение дополнительного балла при поступлении в колледж или вуз – 45,4%;
- желание быть дисциплинированным, ответственным – 13,2%,
- патриотизм и подготовка к военной службе – 5,2%.

Для оценки уровня сформированности нравственно-волевых качеств старших подростков мы использовали такие показатели как дисциплинированность, целеустремленность, смелость, решительность, ответственность, уверенность в собственных силах.

В результате реализации условий по подготовке к сдаче нормативов ГТО у девятиклассников, посещающих кружок «ГТО – твой путь к победе!» (ЭГ) были обнаружены позитивные сдвиги в структурных компонентах нравственно-волевых качеств по сравнению с девятиклассниками, которые не посещали кружок и не сдавали нормативы ГТО (КГ). Высокий уровень нравственно-волевых качеств у девятиклассников, посещавших внеурочные занятия по подготовке к сдаче ГТО (ЭГ) возрос на 25,6 % по сравнению с исходными (13,7%), что на 18,2% больше показателей в контрольной группе (КГ). А количество девятиклассников с низким уровнем нравственно-волевых качеств у девятиклассников (ЭГ) уменьшилось на 30,2% по отношению к исходному и составило – 9,2%, что на 15,0% меньше, чем у подростков КГ. Средний уровень нравственно-волевых качеств у старших подростков изменился незначительно как в ЭГ, так и КГ.

Анализ динамики формирования у девятиклассников нравственно-волевых качеств в процессе подготовки к сдаче нормативов ГТО свидетельствуют об эффективности внедрения совокупности педагогических условий.

Выводы. Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет формирование нравственных качеств обучающихся важной задачей современного образования. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО имеет большое значение в формировании нравственно-волевых личностных универсальных учебных действий.

2. Нравственно-волевые качества – это планируемые личностные достижения старших подростков, которые позволяют им проявлять такие качества как целеустремленность, смелость, выносливость, отзывчивость, решительность, самостоятельность и др., и демонстрировать в своем поведении, в первую очередь, общественно значимую мотивацию на добро, отзывчивость, милосердие в различных жизненных ситуациях.

3. На внеурочных занятиях по подготовке к сдаче норм ГТО (IV уровень) эффективными для формирования нравственно-волевых качеств подростков оказались игровой и соревновательный методы, поручение и упражнение, стимулирование поведения и деятельности (поощрение и наказание), контроль (анализ результатов деятельности, педагогическое наблюдение, самоконтроль; приемы наложения ответственности, поощрения, создания общественного мнения, пробуждения у обучающихся чувства собственной значимости, стимулирования и развития чувства коллективизма и взаимовыручки).

4. Целенаправленное формирование нравственно-волевых качеств у старших подростков средствами ГТО даже в течение одного года положительно влияет на формирование честности, целеустремленности, ответственности, смелости.

5. Формирование нравственно-волевых качеств у старших подростков в процессе подготовки и сдачи нормативов ГТО во внеурочной деятельности и апробированные педагогические условия ее функционирования являются эффективными, а выдвинутая в начале исследования гипотеза нашла экспериментальное подтверждение.

Литература:

1. Афов А.Х. Роль ГТО в воспитании образа жизни обучающихся // Мир науки, культуры, образования. — №3 (76). — 2019. — С. 129-130.

2. Биктуганова М.Ю., Терентьев А.Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 9. — С. 15-18.

3. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2016. — № 2. — С. 50-53.

4. Кокаева И.Ю. Компетентностный подход при формировании здорового и безопасного образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2016. — № 5. — С. 43-46.
5. Кокаева И.Ю. Условия психоэмоционального оздоровления младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. — № 60-1. — С. 154-157.

Педагогика

УДК 373.3:51-32

старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

ЗНАЧЕНИЕ УСТНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье автор раскрывает значение устных вычислений на уроках математики в начальной школе, а также указывает на то, какой материал может быть отобран для устных вычислений, в какой форме устные вычисления могут проходить в школьной практике и на каком этапе урока математики целесообразно тренировать младших школьников в устных вычислениях. В данной статье также даны рекомендации по организации и проведению устного счета на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: устные вычисления, устный вычислительный прием, вычислительный навык, устный счет, математический диктант.

Annotation. In the article, the author reveals the value of oral calculations in mathematics lessons in primary school, and also indicates what material can be selected for oral calculations, in what form oral calculations can take place in school practice and at what stage of the math lesson it is advisable to train younger students in oral calculations. This article also provides recommendations for the organization and conduct of oral counting in math classes in elementary school.

Keywords: mental calculations, interpreting computational reception, computer skill, verbal score, math dictation.

Введение. Одной из главных задач обучения младших школьников математике является формирование у них прочных устных вычислительных навыков, основу которых составляет осознанное усвоение устных приемов вычислений. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое место отведено «универсальным учебным действиям». В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться. Поэтому каждый учитель должен организовать учебную деятельность детей так, чтобы они не просто заучивали учебный материал, а понимали научную его основу. При знакомстве детей с устными вычислительными приемами, учитель не должен ориентировать учащихся на их заучивание. Ему следует в первую очередь обратить внимание детей на необходимость приобретения этих знаний, показав удобство и рациональность вычислений с использованием данных приемов при выполнении устных вычислительных операций с числами и числовыми выражениями.

В мире современных технологий значимость устных вычислений, несомненно, снизилась. Работа компьютера и калькулятора облегчает процесс вычислений, но эти технические средства не всегда могут быть рядом. Поэтому владеть устными вычислительными умениями и навыками необходимо человеку в любом возрасте. Это объясняется еще и тем, что эти знания необходимы как в практической жизни каждого человека, так и в учении.

Проблема формирования у младших школьников устных вычислительных умений и навыков всегда привлекала особое внимание психологов, методистов, учителей. В методике математики известны исследования Е.С. Дубинчук, А.А. Столяра, С.С. Минаевой, Н.Л. Стефановой, Я.Ф. Чекмарева, М.А. Бантовой, М.И. Моро, Н.Б. Истоминой, С.Е. Царевой.

Исследования М.А. Бантовой были посвящены преимущественно разработке качеств вычислительных навыков, проблеме рационализации вычислительных приемов посвящены исследования М.И. Моро и С.В. Степановой, а Т.И. Фаддеева занималась исследованием проблемы дифференциации и индивидуализации процесса формирования вычислительных умений и навыков у младших школьников. Каждое из этих исследований внесло определенный вклад в разработку и усовершенствование той методической системы, которая применялась в практике обучения, и нашло отражение в учебниках математики для начальных классов.

Переориентация методической системы на приоритет развивающей функции по отношению к образовательной, характеризующейся изменением характера деятельности обучающихся, личностно-ориентированным подходом к обучению, несколько ослабила внимание к развитию и закреплению вычислительных навыков обучающихся. Ежегодные проверки результатов обучения математике в начальной школе отмечают ухудшение качества вычислений обучающихся, которые учатся как по обычным, так и по развивающим учебникам. Особенно пострадала культура устного счета, а, как известно, устные вычисления необходимы в жизни каждому человеку. В связи с этим необходимо организовать учебный процесс так, чтобы повысить качество формируемых навыков устных вычислений у младших школьников. С этой целью учителя должны создавать на уроке как можно больше педагогических ситуаций, в которых ученики будут стремиться производить в «уме» арифметические действия.

Поэтому целью статьи является не только раскрытие значения устных вычислений, но и раскрытие требований и рекомендаций по организации и проведению устного счета на уроках математики в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Большое внимание формированию у младших школьников вычислительных навыков уделяется в программе по математике для начальных классов, в которой определена «задача повышения качества обучения детей математике, и в первую очередь формирование прочных навыков счета... Осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений» [3].

Если не научить школьников устным вычислениям в этот период, то в дальнейшем они будут постоянно испытывать различные трудности при выполнении заданий вычислительного характера. Ни для кого не секрет, что младшие школьники с прочно сформированными вычислительными навыками гораздо быстрее усваивают программный материал по математике.

Согласно программе по математике для начальной школы, учащиеся 1 класса должны усвоить на уровне навыка: таблицу сложения (вычитания) в пределах 10; таблицу сложения однозначных чисел с переходом через разряд и соответствующие случаи вычитания. Во 2 классе учащиеся должны овладеть вычислительными приемами сложения и вычитания в пределах 100, основанными на знаниях свойств действий сложения и вычитания (прибавления числа к сумме, вычитания числа из суммы, прибавление суммы к числу и вычитание суммы из числа). В 3 классе учащиеся должны научиться устно складывать и вычитать уже трехзначные числа, используя выше названные свойства. В 4 классе действия над многозначными числами учащиеся выполняют в основном письменно (т.е. в столбик), используя алгоритмы письменных вычислений. И, как свидетельствует практика, дети все реже используют приемы устных вычислений, работая с большими числами. Поэтому следует наряду с закреплениями навыков выполнения действий в столбик подбирать такие упражнения, в которых структурные особенности многозначных чисел дают возможность использовать приемы устных вычислений. Полезно привлекать к составлению таких примеров самих детей, это вызывает у них большой интерес.

Существенным признаком устных вычислений является способ их выполнения. При устном выполнении действий вычисление начинаем с высших разрядов, в отличие от письменных, когда сложение, вычитание и умножение чисел выполняем в «столбик», начиная с низших разрядов. Об этом должны помнить учителя начальных классов и методически грамотно разрабатывать наводящие вопросы, направленные на исправление у детей ошибок вычислительного характера.

Устные вычисления должны быть органической частью всей учебной работы по математике. Во время подготовки к урокам учитель, исходя из темы учебной программы и цели урока, подбирает материал для устных вычислений и определяет формы для их проведения. Подобранный материал должен касаться как задач, так и примеров на одно и более действий. Примеры, как и задачи, следует давать детям в небольшом количестве, так как их решение быстро утомляет детей, ослабляет рабочую дисциплину на уроке.

Устные вычисления в школьной практике проходят в слуховой, зрительной и зрительно-слуховой форме [1, с. 158]. При слуховой форме проведения устных вычислений учитель зачитывает задания, а дети отвечают на них устно. К таким заданиям относятся и математические диктанты, когда учащиеся, прослушав задания, записывают последовательно результаты устных вычислений. Эта форма вычислений требует от детей значительного напряжения внимания и памяти. Поэтому следует отводить на эту работу не больше 5 минут и лучше ее проводить в начале урока или в процессе закрепления определенного приема устного вычисления.

Решать пример устно на несколько действий можно по-разному. Покажем это на следующем примере: $(8 \cdot 5 : 2 - 15) + 4 + 20$. Учитель может медленно, выразительно называть в нужной последовательности числа и арифметические действия, а обучающиеся – молча про себя вычисляют и называют только конечный результат (40). Учитель может также провести вычисления «цепочкой», когда учащиеся с места по очереди называют результат каждого последовательно выполненного над числами действия.

Зрительная форма проведения устных вычислений – это такая форма устных вычислений, когда учитель использует школьную доску, плакаты, таблицы или проектирует соответствующий математический текст на интерактивную доску, используя компьютерную технику, чтобы донести до учащихся исходные данные – числа, над которыми нужно выполнить определенные действия. Зрительную форму устных вычислений особенно целесообразно использовать тогда, когда дети изучают действия над трехзначными и многозначными числами.

Для зрительно-слуховой формы устных вычислений характерным является использование приемов работы, которые применялись при двух вышеуказанных формах. При зрительной и зрительно-слуховой формах обучающийся, видя, какие действия, в каком порядке и над какими именно числами нужно выполнить, все свое внимание сосредотачивает на приемах вычисления, используя самый рациональный. Такая форма устных вычислений во многом облегчает восприятие детьми задания, которое дает учитель.

Материалом для устных вычислений могут быть и задания иного характера, например:

- прибавление к какому-нибудь числу одного и того же слагаемого, пока сумма, которая увеличивается, не достигнет заданного числа (например, к 4 прибавляем 4, пока не получим 40, и т.д.);
- вычитание из заданного числа последовательно одно и то же число до того момента, пока это будет возможно (например, вычитаем из 30 по 3, из 100 по 20 и т.д.).

Чтобы приучить детей вычислять быстро, полезно те же самые упражнения решать во все возрастающем темпе, что очень нравится младшим школьникам.

Наряду с примерами следует практиковать и устное решение задач с небольшими числовыми данными. Когда этих данных больше трех, их следует записывать на доске.

Однообразные задания из устных вычислений быстро утомляют детей. Поэтому нужно изменять формы, использовать элементы игры, организовывать соревнования на быстроту вычислений, привлекать самих учащихся к составлению подобных примеров для решения своим товарищам.

Навыки устных вычислений формируются в процессе выполнения учащимися разнообразных упражнений. Устные упражнения должны пронизывать весь урок. Их рекомендуют проводить при закреплении изученного материала, предлагать учащимся при опросе, при проверке домашнего задания. В практике учителей утвердилась хорошая традиция – на каждом уроке математики специально отводить 5-7 минут для устных вычислений. Этот вид работы так и называется «Устный счет». Так как «Устный счёт» является неотъемлемой частью в структуре урока математики, то он имеет свои задачи:

- воспроизводство и корректировка определённых знаний, умений и навыков учащихся, необходимых для их самостоятельной деятельности на уроке или осознанного восприятия объяснения учителя;
- контроль учителя за состоянием знаний учащихся;
- мониторинг психологического состояния класса;
- психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала [4].

Так же необходимо учитывать важную воспитательную роль устных упражнений – они дисциплинируют, учат детей терпению и умению ждать отставших товарищей, помогать им. Данный вид работы на уроке помогает учителю:

- во-первых, переключить учеников с одной деятельности на другую;
- во-вторых, подготовить учеников к изучению новой темы;
- в-третьих, повторить и обобщить с учениками пройденный материал;
- в-четвертых, повысить интеллект учащихся [2, с. 59].

Материал к проведению устного счета учитель подбирает непосредственно из учебников по математике для начальных классов и из другой дополнительной методической литературы. Устные упражнения должны соответствовать теме и цели урока, помогать усвоению нового материала или ранее пройденного. В соответствии с этим определяется место проведения устного счета на уроке. Но не следует проводить устный счет в конце урока. Так как устные упражнения требуют большого напряжения внимания, памяти, мышления, а к концу урока дети уже утомлены. Задания для устного счета следует предлагать так, чтобы дети их воспринимали зрительно и на слух. С целью активизации работы учащихся, устный счет следует проводить в форме дидактической игры, содержание которой кратко и точно им излагается. По объему устный счет, как правило, включает 10-12 заданий таких, чтобы можно было уложиться в отведенный для данного вида работы промежуток времени. По содержанию может состоять только из примеров, только из задач или комбинированных заданий, но решение их должно быть основано на применении только устных вычислительных приемов. Учитель осуществляет постоянно контроль в ходе проведения устного счета, и если допущена вычислительная ошибка учеником, то он ее и должен исправить.

Чтобы закрепить и расширить у обучающихся выпускного класса начальной школы приобретенные в предыдущие годы навыки устных вычислений, следует побеспокоиться, чтобы школьники:

- запомнили результаты умножения 25 на 2, 3, 4;
- умели дополнять двузначные и многозначные числа до единиц следующего высшего разряда;
- умели записывать некоторые двузначные числа и сотню (12, 24, 36, 48, 50, 100) в виде произведения двух удобных множителей [1, с. 164].

Опыт лучших учителей подтверждает целесообразность периодического проведения небольших проверочных письменных работ на устное вычисление (на 5-8 минут для 1-2 классов и до 15 минут – для 3-4 классов). Такие проверочные работы можно проводить по-разному, например:

- 1) в форме математического диктанта;
- 2) в форме кратковременной самостоятельной работы, задания которой учителем заранее записываются на доске (эта часть доски временно закрывается), а в нужный момент он обращается к ним. Ну а если в классе есть компьютерная техника, тогда можно в любое время урока спроектировать подготовленные задания на интерактивную доску.

Чтобы удовлетворить естественную заинтересованность обучающихся и поддержать их интерес к устным вычислениям, следует выполненным самостоятельно детскими работами проверять фронтально на этом же уроке, обговаривать, кто из учеников использовал самый эффективный прием вычисления, кто быстрее выполнил вычисления.

Выводы. Таким образом, обучая младших школьников устным вычислениям, необходимо руководствоваться следующими положениями:

- во время устных вычислений проверять, какими способами младшие школьники вычисляют, направлять их на выбор лучшего из всех способов, которые можно применить к решению того или иного примера;
- уделять больше внимания устному решению задач;
- заботиться о том, чтобы вычисления, где только это можно, дети выполняли устно;
- разнообразить формы работы с устными вычислениями, заботясь вместе с тем о развитии у детей как зрительной, так и слуховой памяти, для чего использовать таблицы, счетные фигуры, специальные приборы;
- проводить устные вычисления регулярно во всех начальных классах.

Литература:

1. Василенко И.З. Методика преподавания математики в начальных классах. – К.: Высшая школа, 1971. – 376 с.
2. Иванова Т. Устный счёт / Т. Иванова // Начальная школа, 2013. – № 7. – С. 59-60.
3. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / [М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 124 с.
4. Фаттахова З.Х. Устный счёт с интересом / З.Х. Фаттахова // Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа. Плюс до и после» № 7. – Москва: ООО «Баласс», 2008. – 62 с.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Байбаков Руслан Анатольевич

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» в г. Севастополь (г. Севастополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Аннотация. В числе важнейших задач профессиональной подготовки учащихся высшей школы входит и формирование у них профессиональной направленности. В статье, автор на основе подходов отечественных ученых обосновывает комплекс педагогических условий формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода.

Ключевые слова: курсант, морской вуз, педагогические условия, профессиональная направленность, формирование.

Annotation. Among the most important tasks of professional training of students of higher education is the formation of their professional orientation. In the article, the author on the basis of approaches of domestic scientists

substantiates a complex of pedagogical conditions of formation of a professional orientation at cadets of sea higher education institution on the basis of the axiological approach.

Keywords: cadet, Maritime University, pedagogical conditions, professional orientation, formation.

Введение. Строительство демократической модели в нашем государстве требует возвращения, обучения и воспитания соответствующих профессионалов – компетентных, со сформированной профессиональной направленностью, востребованных на рынке труда, готовых к высоко результативной деятельности на благо Отечества и российского народа. Данное утверждение в полной мере относится и к подготовке кадров для морской индустрии Российской Федерации.

Кроме того, актуальность рассматриваемой темы обусловлено следующими факторами:

- реализаций требований Болонского соглашения, обусловивший процесс модернизации высшего профессионального образования в России;
- ориентацией процесса профессиональной подготовки на компетентностную модель выпускника;
- стремление курсантов к морской профессиональной деятельности, интерес и желание овладению ею.

Все это детерминирует процесс профессиональной подготовки, проводимый в морских образовательных организациях, формирования профессиональной направленности у курсантов.

Под термином «профессиональная направленность» понимается, сложная черта личности, включающая комплекс мотивов (интересы, потребности, склонности, стремления и др.), детерминирующих профессиональную деятельность человека и влияющих, на выбор профессии, положительное отношение к ней и активном желании работать в ней всю свою жизнь.

Целью настоящей статьи является обоснование совокупности педагогических условий необходимых для результативного формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза в период обучения.

Изложение основного материала статьи. Проведенное тестирование по методике Т.В. Дубовицкой [6], позволило установить, что у 8% курсантов выпускного курса сформирован высокий уровень профессиональной направленности, в то время как у 57% средний, а у 35% низкий.

В процессе выборочного опроса и индивидуальных бесед удалось установить, что курсанты не относятся к будущей профессии как к ценности. Для 97% это очень престижная и высокооплачиваемая работа. У 3% заявили, что морская деятельность для них связана с семейной традицией.

Полученные результаты стали основой для организации и проведения педагогического исследования направленного на повышение уровня профессиональной направленности у курсантов морского вуза.

Одной из задач исследование стало определение и обоснование педагогических условий формирования профессиональной направленности у учащихся в период обучения в вузе, понимаемые как «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [1].

Анализ научных публикаций по данной теме показал, что отечественные ученые и исследователи уделяют ей постоянное внимание.

К примеру, И.В. Демченко [5], предлагает в целях формирования профессиональной направленности у вузовской молодежи активно применять следующие педагогические условия: а) формирование профессиональной мотивации и привитие заинтересованности в профессиональном росте; б) воспитание осознанного отношения к своей будущей деятельности; в) максимальное приближение учебной деятельности студентов в вузе к реальной профессиональной деятельности; г) активизация профессионального самообразования и самовоспитания. По мнению Р.А. Богданова и С.П. Боруруева [2] формированию высокого уровня профессиональной направленности у учащейся молодежи будут способствовать следующие педагогические условия: а) активное становление профессиональной идентичности; б) развитие мотивации студентов к профессиональной деятельности, подогрев внимания и интереса к будущей профессии; в) мониторинг процесса формирования профессиональной направленности и динамики позитивного изменения профессиональных качеств студентов; г) создание здоровой морально-нравственной атмосферы и конструктивного социально-психологического климата в учебных группах.

Н.В. Ковкина [8] придерживается константного мнения, что важнейшими педагогическими условиями эффективного формирования профессиональной направленности студентов являются: а) организация тесного взаимодействия в процессе учебно-познавательной деятельности между всеми его участниками; б) расширение представлений студентов об избранной профессии; в) формирование профессиональной позиции личности; г) развитие мотивационной сферы студентов; д) творческое приобщение студентов к активной учебно-профессиональной деятельности; е) технологическая организация учебного процесса. Г.В. Муравьев относит к педагогическим условиям формирования профессиональной направленности личности: создание информационно-образовательной среды; вырабатывание у учащихся интереса к морской профессиональной деятельности; развитие мотивации и применение стимулирования учебно-познавательной деятельности курсантов; совершенствование психолого-педагогической подготовки преподавателей; творческое применение возможностей самовоспитания и самообучения [10].

В.В. Караблин [7] на основе проведенного исследования рекомендует применять комплекс педагогических условий, обеспечивающий высокую результативность формирования профессиональной направленности у студентов технического вуза и включающий: а) систематическую педагогическую диагностику уровней направленности; б) актуализацию профессионального самосознания студентов; в) реализацию специальной учебной программы формирования профессиональной направленности у студентов; г) организацию ситуации «проживания» и интериоризации профессионального опыта.

Проведенный анализ научной литературы [1-12] позволил установить, что в современной педагогике нет единого комплекса педагогических условий формирования профессиональной направленности. Авторы в каждом конкретном случае предлагают ту или иную совокупность, определяемую целями проводимого исследования.

С учетом рекомендаций Р.А. Богданова, С.П. Боруруева, В.В. Караблин, Н.В. Ковкина, Г.В. Муравьев и др. был сформирован комплекс педагогических условий формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза, включающий следующие:

1) усиление аксиологизированного компонента образовательной среды в морском вузе.

Образовательная среда имеет существенное значение в воспитании, становлении и развитии личности. Термин «образовательная среда» следует понимать как некую совокупность внешних условий,

целенаправленно способствующих социальному развитию личности, вырабатыванию у нее установленных типов отношения к окружающему миру [4].

Такая образовательная среда с аксиологизированным компонентом включает: а) её целенаправленное конструирование (моделирование) на весь период обучения курсантов в морском вузе; б) ценностное наполнение информационно-образовательной среды учебного заведения; в) оформление вузовского пространства информационно-наглядными элементами (стенды, плакаты, коллажами, модели, макеты и др.); г) общение и взаимодействие преподавателей и курсантов.

По мнению И.Н. Валиева [4], Л.Х. Лайпановой и Ф.О. Семеновой [9] и др. одним из доминантных компонентов образовательной среды является аксиологический (ценностный), наличие которого обеспечивает:

- установление тесной связи и творческого взаимодействия между преподавателями и учащимися вуза в образовательной практике, способствующей удовлетворению потребностей воспитанников;
- демонстрацию и раскрытие учащимся сущности и ценностного значения будущей морской профессии;
- уяснение и присвоение учащимися профессиональных ценностей, формирование личностных профессиональных смыслов (интериоризация);
- осмысление и возникновение у каждого курсанта собственной системы профессиональных ценностей, ценностной позиции к профессии моряка транспортного флота;
- выработку ценностного отношения к получаемой морской специальности;
- формирование положительного образа морской профессии и специалиста морского транспорта;
- последующую проекцию профессиональных ценностей в учебной и морской профессиональной деятельности (экстериоризация) [9].

2) учет возрастных особенностей курсантов морского вуза в процессе формирования профессиональной направленности и ценностного отношения к морской деятельности.

Согласно возрастной периодизации установившейся в современной науке для каждого возраста человека характерны свои анатомо-физиологические и психические качества.

В основном, возраст курсантов обучающихся в морском вузе – 17-22 года. Руководствуясь психологической периодизацией, можем утверждать, что возраст курсантов соответствует двум периодам: первый – поздней юности (17-21 год); второй – ранней зрелости (20-22 года). Для этих лет характерно выработка устойчивых свойств личности, начало социальной зрелости, понимание требований социума к личности, проявление возрастной динамики духовного развития.

Вместе с тем, для учащихся высшей профессиональной школы этот возраст характеризуется: завершением предварительного профессионального самоопределения; явной направленностью в профессиональное будущее; развитие личностной индивидуальности; начало реализации конкретных жизненных и профессиональных планов; наличие соответствующих мотивов; проявлением целенаправленно-организованного, сознательного, волевого поведения; становление жизненной позиции; рефлексия на социальные события; окончательная готовность к определению в профессии.

Для реализации данного педагогического условия целесообразно:

- развивать познавательную активность курсантов как ведущего механизма формирования профессиональной направленности и ценностного отношения к избранной профессии;
- учебно-воспитательный процесс строить с учетом интереса и потребностей курсантов;
- пересмотреть применяемые технологии обучения и формирования профессионализма и компетентности личности, активизировать использование в педагогической деятельности принципов личностно-ориентированной педагогики;
- активизировать индивидуально-воспитательную работу с курсантами для изучения их личностных качеств, способностей, профессиональной пригодности;
- оказать помощь отстающим и слабоуспевающим курсантам в овладении учебных программ и устранению негативных проявлений, мешающим успешному обучению;
- содействовать курсантам в становлении самостоятельности и ответственности.

3) разработка и изучение специальной целевой программы формирования профессиональной направленности на основе аксиологического подхода.

На целесообразность применения в учебно-воспитательной практике возможностей целевых программ акцентировали внимание Н.В. Адаева, И.В. Вагнер (Цветкова), З.И. Валиева, Г.В. Муравьев, Е.А. Синяк, А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, А.П. Тряпицына, О.В. Фомичева, Н.Е. Щуркова и др.

Так, И.В. Вагнер (Цветкова) [3], подчеркивает, что целевая программа представляет собой определенный алгоритм воспитательной деятельности. А.Н. Томилин [11], стоит на позиции, что целевая программа дополняет и расширяет профессиональную подготовку специалиста, обогащает его новыми профессиональными знаниями, навыками и умениями. С.Н. Томилина [12], видит целевую программу как специфический педагогический конструкт, овладение содержанием которого обеспечивает формирование и развитие профессионально-значимых качеств личности.

Целевая программа - это руководящий документ, содержащий несколько учебных модулей, изучение которых проводится как под руководством преподавателей, так и самостоятельно. Содержание целевой программы предусматривает: а) теоретические и практические занятия (позволяют глубже ознакомиться с концепциями профессиональной направленности и теорией ценностей); б) воспитательные и культурно-досуговые мероприятия, имеющие профессионально- аксиологическую направленность; в) научно-исследовательскую работу курсантов по профилю морской специальности (выполнение работ индивидуально или в составе группы); г) участие в волонтерской работе (добровольное оказание помощи на кафедре, учебно-тренировочных центрах по ремонту учебных кабинетов, стендов, техники, оборудования, шлюпок, плотов и т.д.). Как правило, овладение тематикой целевой программы осуществляется только во внеучебное время.

Содержание целевой программы предусматривает: а) теоретические и практические занятия (позволяют глубже ознакомиться с концепциями профессиональной направленности и теорией ценностей); б) воспитательные и культурно-досуговые мероприятия, имеющие профессионально- аксиологическую направленность; в) научно-исследовательскую работу курсантов по профилю морской специальности (выполнение работ индивидуально или в составе группы); г) участие в волонтерской работе (добровольное оказание помощи на кафедре, учебно-тренировочных центрах по ремонту учебных кабинетов, стендов, техники, оборудования, шлюпок, плотов и т.д.).

Применение специальной целевой программы в качестве педагогического условия позволяет:

- акцентировать педагогические усилия на целенаправленное формирование профессиональной направленности учащихся морского вуза;
- привлечь все образовательные ресурсы для совершенствования профессиональной подготовки курсантов плавательных специальностей морского вуза;
- сформировать у каждого курсанта персональной системы профессиональных ценностей и способности реализовать её в будущей практической деятельности на судах морского транспорта;
- усилить нацеленность на развитие деятельности сферы личности, формирования желания, потребности и готовности посвятить, и реализовать себя в морской профессиональной деятельности.

Следовательно, целевая программа формирования профессиональной направленности на основе аксиологического подхода - это дорожная карта для преподавателей и курсантов морского вуза способствующая укреплению жизненной, учебной и профессиональной позиции будущих кадров для морской индустрии Отечества.

4) *творческое применение возможностей самовоспитания для повышения уровня профессиональной направленности.*

Под термином «самовоспитание» будем понимать конструктивно-сознательную деятельность учащихся по систематизированному и целенаправленному совершенствованию своих положительных качеств, настойчивому преодолению имеемых отрицательных качеств и привычек, проводимую в интересах повышения профессиональной направленности и развития ее ценностного компонента.

На значимость самовоспитания для развития личности указывают большинство классиков и авторитетов педагогической науки. По мнению Г.В. Муравьева, Ф.О. Семеновой, А.Н. Томилина и др. процесс воспитания без организованного самовоспитания будет упрощенным, односторонним, мало результативным.

Для качественной организации процесса самовоспитания необходимо:

- уяснение учащимся морского вуза сущности, принципов, содержания, форм и методов самовоспитания;
- присутствие действительного желания у курсанта заниматься самовоспитанием;
- знание учащимся своих положительных и отрицательных качеств;
- наличие правильной самооценки и самосознания;
- уяснение причин заниматься самовоспитанием.

Алгоритм подготовки и организации самовоспитания включает следующие действия:

1. Определение цели самовоспитания.
2. Выбор идеала, к которому надо стремиться.
3. Установление временного периода самовоспитания.
4. Разработка конкретного плана действий.
5. Взвешенная оценка своих возможностей.
6. Итоговая проверка проделанного, переход к активной самовоспитательной деятельности.

Значимым для организации самовоспитания является помощь с стороны преподавателей, которая может быть в виде: разъяснения теоретических основ самовоспитания и его роли в самосовершенствовании личности; ориентирования и инструктажа как составить собственный план самовоспитательной работы; обучению самоконтроля и практики самооценки результатов; и др.

Систематизированное самовоспитание позволит каждому курсанту:

- всесторонне познать себя;
- добиться совершенствования своего уровня профессиональной направленности;
- овладеть профессиональными ценностями и укрепить свои ценностные ориентации;
- развить профессиональные способности, умения и навыки.

Выводы. Проведенный теоретический анализ и изучение образовательной практики в морском вузе позволило нам выбрать совокупность педагогических условий, способствующих формированию профессиональной направленности курсантов морского вуза. Комплексное их применение обеспечивает восприятие курсантами будущей профессии как ценности, изменение их отношения к учебно-познавательной деятельности, укрепляет желание и готовность заниматься избранной профессией. Следствием этого является повышение уровня профессиональной направленности курсантов.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Богданов Р.А., Боруруев С.П. Развитие профессиональной направленности студентов колледжа технического профиля [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. 39-45. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/307/14476/> (дата обращения: 12.12.2019).
3. Вагнер (Цветкова) И.В. Как составить и успешно реализовать программу воспитания: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2006. – 173 с.
4. Валиев И.Н. Ценностная составляющая образовательной среды // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 450-456.
5. Демченко И.В. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – 12. – № . – С. 95-100.
6. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.
7. Караблин В.В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 25 с.
8. Ковкина И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2007. – 25 с.
9. Лайпанова Л.Х., Семенова Ф.О. Теоретические основы формирования ценностного отношения студентов к будущей профессии в период обучения в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №8 (114). – С. 103-107.
10. Муравьев Г.В. Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.В. Муравьев. – Великий Новгород, 2018. – 24 с.

11. Томилин А.Н. Психолого-педагогический словарь офицера ВМФ / А.Н. Томилин, С.Н. Томилина. – Новороссийск: ИД «С легкой руки», 2008. – 456 с.

12. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: монография / С.Н. Томилина. – Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат исторических наук, доцент кафедры российской истории Батагова Людмила Хазретовна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена внедрению интерактивных методов обучения в ходе преподавания исторических дисциплин в вузе. Автор анализирует состояние современных методов преподавания в вузе и их эффективность в современной системе подготовки специалистов. В статье приводятся различные интерактивные методы обучения, показавшие свою эффективность на практике и их значение для обучения студентов в вузе. Автором рассматриваются интерактивные методы обучения, наиболее подходящие при преподавании исторических дисциплин, их положительные и отрицательные моменты. В статье исследуется современное состояние обучения на исторических факультетах, и приводятся свои рекомендации по увеличению эффективности обучения студентов и повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: методы обучения, интерактивное обучение, кейс технологии, эффективное обучение, исторические дисциплины.

Annotation. The article is devoted to the introduction of interactive teaching methods in the course of teaching historical subjects at the University. The author analyzes the state of modern teaching methods at the University and their effectiveness in the modern system of training specialists. The article presents various interactive teaching methods that have shown their effectiveness in practice and their importance for teaching students at the University. The author considers interactive teaching methods that are most suitable for teaching historical disciplines, their positive and negative aspects. The article examines the current state of education at the historical faculties, and provides recommendations for increasing the effectiveness of students' education and increasing their competitiveness in the labor market.

Keywords: teaching methods, interactive learning, case technologies, effective learning, historical disciplines.

Введение. Современная система образования делает большой упор на предоставление студентам свободы в выборе форм обучения, выражении собственного мнения, аргументировании своей позиции на основе полученных фундаментальных знаний. Данная тенденция коснулась и методики преподавания исторических дисциплин в вузах страны. Преподаватели могут лишь приветствовать появление подобных методов обучения, так как предоставление свободы мышления студентам способствует развитию у них аналитического мышления, развивает альтернативное мышление и ораторские навыки.

Изложение основного материала статьи. В современной России происходит реформирование всего высшего образования и внедрение новых технологий обучения для подготовки будущего специалиста к новым реалиям. Рынок труда предъявляет большие требования к будущим специалистам, требуя с них, прежде всего, высокой конкурентоспособности и профессионализма в выбранной профессии [1].

Если раньше, в советской системе образования предполагались лишь теоретические и практические методы обучения студентов, то сейчас, современная система образования в вузе сосредоточена на широком применении активных и интерактивных методов обучения. Преподаватели могут по-разному относиться к внедрению новых методов обучения в образовательный процесс, но они не могут игнорировать тот факт, что применение интерактивных методов обучения является весьма эффективным путем повышения качества подготовки студентов.

Всю современную систему образования по методам преподавания можно разделить на три пункта:

1. *Пассивные методы обучения*, характеризующиеся проведением занятий в виде практических занятий, контрольных работ, опросов, в каждой из которых преподаватель является главным действующим лицом, а студенты лишь пассивно усваивают знания.

2. *Активные методы обучения* предполагают активное общение преподавателей и студентов на семинарских и практических занятиях.

3. *Интерактивные методы обучения* основываются на взаимодействии не только преподавателя и студента, но и на общении между самими студентами [2].

Самым эффективным на данный момент методом обучения большинством преподавателей считается интерактивный метод обучения, так как он предполагает выстраивание системы взаимоотношений между всеми членами группы, что предполагает высокую степень усвоения материала.

Для студентов исторических факультетов применение интерактивных методов очень важно тем, что они развивают навыки общения, способствуют обмену мнениями по проблемным историческим вопросам, углубляют знания самого материала. Интерактивные методы обучения известны применением нетрадиционных путей решения проблемных вопросов, что очень важно для будущих историков, так как они в силу особенности своей профессии, являются исследователями прошлого и должны в ходе своей работы рассматривать все пути развития исторических событий и выстраивать наиболее правдивые теории по различным темам. Историк должен уметь широко мыслить, учитывать все факты, анализировать все источники и на их основе восстанавливать картину событий.

Интерактивные методы обучения призваны обучать студента вместе со всей учебной группой, применяя для этого психологические методы человеческого взаимодействия и общения в коллективе. Процесс обучения превращается в процесс совместного познания сквозь диалог и полилог [3].

В ходе интерактивного обучения преподаватель выступает скорее в роли организатора, чем главного действующего лица. Студенты сами становятся действующими лицами, обучающимися скорее на собственном опыте и коллективном взаимодействии [4].

Интерактивные занятия имеют много различных видов. Можно проводить как интерактивные лекционные занятия, так и практические.

Интерактивные лекционные занятия по историческим дисциплинам можно проводить в форме проблемных лекций. Преподаватель обозначает проблемную историческую ситуацию и направляет учебную группу к коллективной выработке наиболее обоснованных выводов.

Возможно проведение лекции в виде конференции, когда в ходе занятия студенты письменно передают преподавателю свои вопросы, на которые он поочередно отвечает. Есть и такой вид интерактивной лекции как лекция с запланированными ошибками [5]. Преподаватель в начале лекции предупреждает студентов о том, что в лекции запланированы ошибки, которые они должны выявить. Это стимулирует студентов более внимательно относиться к материалу и анализировать каждое утверждение преподавателя.

Лекции в виде визуализации предполагают сопровождение теоретического материала различными схемами, таблицами, рисунками, слайдами и диаграммами.

Преподнесение исторического материала в виде деловой игры предоставляет студентам возможность участия в историческом событии путем воссоздания различных исторических ситуаций. Это будет мотивировать студента на углубленное изучение исторического события и даст преподавателю неоценимую возможность определить уровень усвоения материала студентами, выявить степень подготовки к теме.

Не менее действенным методом является использование кейс технологий в обучении исторических дисциплин. Кейс технологии (от англ. «case» - событие, происшествие) - это создание определенных ситуаций и событий для анализа их студентами.

Кейс технологии включают широкий аспект методов обучения, таких как:

- моделирование ситуации;
- мысленный эксперимент;
- проблемный метод;
- дискуссия;
- классификационный метод;
- мозговой штурм;
- системный анализ и т.д.

При проведении занятий на основе кейс технологий от преподавателя требуется четкая разработка сценария занятия, вспомогательных материалов. Он распределяет роли для студентов, объясняет цели и задачи занятия, задает вопросы и руководит всей работой [6]. В конце занятия преподаватель подводит итоги, выявляет недостатки и готовит письменный отчет по проведенному занятию. Очень важно в ходе проведения занятия не допустить выхода за рамки обозначенной темы и разбираться с каждым неверным утверждением.

Проанализируем наиболее актуальные для преподавания исторических дисциплин интерактивные методы обучения. В частности, деловая игра как метод интерактивного обучения имитирует и воссоздает конкретное историческое событие, сплачивает группу в выработке единого сценария поведения и обсуждения теоретических основ события [7]. Студент представляет себя участников события и пропускает сквозь себя весь материал, сам стремясь глубже разобраться в проблемных моментах темы.

Для изучения исторических дисциплин необходимо наличие у студента мотивации, заинтересованности и личной причастности к изучаемым историческим событиям [8]. Мы рекомендуем использование метода дискуссии при разборе наиболее проблемных исторических тем. Метод дискуссии предполагает обмен мнениями по заданной теме. При применении метода дискуссии студент учится не только выражать свою точку зрения, но и слушать других, отстаивать перед ними свое мнение.

Очень действенными методами обучения являются метод проектов, «мозговой штурм», блиц - опросы, ролевые игры, метод критического мышления.

По историческим дисциплинам весьма полезны, с точки зрения эффективности и краткости преподнесения материала, проведение презентаций со вспомогательными средствами. В качестве вспомогательных средств могут быть: слайды, книги, видео, схемы, и т.д. [10].

При применении в обучении интерактивных методов, преподаватель должен обладать необходимой базой подготовки. Прежде всего, он должен четко знать методику проведения того или иного занятия, уметь воплощать на практике поставленные в учебном занятии цели и задачи, быть убежденным в эффективности и значимости выбранного им метода интерактивного занятия. После проведения подобных занятий проводится обсуждение изученных материалов с учебной группой и их подробный разбор.

При сборе документального и этнографического материала по историческим дисциплинам, очень важно обучить будущих историков умению проводить интервью. Это можно сделать с помощью проведения интервью с приглашенными гостями в ходе учебного занятия.

При обучении использования интерактивных методов в самостоятельной работе можно применить и метод обучения и подготовки в парах, когда проводится парная работа, спарринг, тренировочное состязание.

Преподаватель может обучить студентов применять интерактивные методы обучения и в ходе самостоятельной работы в ходе их групповой работы. Следует обучить студентов - историков, изучающих обширный исторический материал, умению работать с источниками, быстро принимать решения, выстраивать диалоги и общаться с однокурсниками.

Спектр методов интерактивного обучения при преподавании исторических дисциплин настолько широк, что каждый преподаватель вуза вполне может подобрать по своей дисциплине наиболее эффективный с его точки зрения метод и применять на своих занятиях. Так как основными требованиями к образованию в современной России являются качественность, доступность и эффективность [9], при преподавании исторических дисциплин, данные задачи вполне выполнимы при внедрении в учебный процесс интерактивных методов обучения.

Выводы. Современная система образования построена на предоставлении студенту свободы в обучении, умению формулировать, аргументировать и развивать у него творческое мышление. Преподавание исторических дисциплин ориентировано не только на передачу фундаментальных исторических знаний, но и на формирования различных способов выполнения поставленных целей и задач.

Преподаватель обязан не только давать знания, но и способствовать личностному развитию студента. Для развития мышления студента весьма действенными методами обучения выступают интерактивные методы, применяющие большой комплекс методических инноваций. Благодаря интерактивным методам обучения все студенты оказываются вовлеченными в учебный процесс, они глубже осваивают тему занятия,

анализируют ее, обмениваются мнениями друг с другом и с преподавателем. Интерактивные методы обучения при преподавании исторических дисциплин ведут к взаимодействию учебной группы в решении поставленных учебных задач и развивают аналитическое мышление студента.

Литература:

1. Ярошенко С.Н. Активные методы обучения как интегративный фактор повышения мотивации учебной деятельности студентов. // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - № 9. - С. 79-81.
2. Григораш О.В., Трубилин, А.И. Интерактивные методы обучения в современном вузе. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - 2014. - № 101. - С. 1286-1302.
3. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
4. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». - 2012. - № 2. - С. 1-18.
5. Бугаев В.А., Ефимова А.Б. Эффективность интегративного метода обучения в педагогической системе. // Эффекты реализации исследовательских проектов в военных институтах внутренних войск материалы научно-методического семинара. Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России. - 2016. - С. 78-82.
6. Литвиненко Н.С. Использование активных методов обучения как условие модернизации высшего образования в России. // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - № 1. - С. 78-81.
7. Максимова Н.Н. Интеграция предметов как метод развития ключевых компетенций и творческих способностей учащихся. // Инновационные педагогические технологии материалы IX Международной научной конференции. - 2019. - С. 38-42.
8. Бекузарова Н.В., Шумовский О.И. Использование интерактивной карты для формирования исторических знаний. // International Journal of Advanced Studies. - 2018. - Т. 8. - № 4. - С. 22-36.
9. Гребенников А.В. Рациональный подход к изучению интегративных дисциплин. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. - 2008. - № 4. - С. 62-65.
10. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения. - Великие Луки, 2015.

Педагогика

УДК 371

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических основ реализации правового образования и воспитания будущих учителей с целью формирования их правовой культуры, а именно: структуры правовой культуры личности, компонентов правовой культуры педагога, принципов, педагогических условий, компонентов модели формирования правовой культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: правовая культура, правовое образование, правовое воспитание, правосознание, правовое поведение, принципы, педагогические условия, компоненты правовой культуры, педагогическое моделирование, компоненты модели формирования правовой культуры будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the study of the theoretical foundations of the implementation of the legal education and training of future teachers to the formation of their legal culture, namely: the structure of legal culture of personality, components of legal culture of the teacher, principles, pedagogical conditions, components of the model of formation of legal culture of future teachers.

Keywords: legal culture, legal education, legal education, legal awareness, legal behavior, principles, pedagogical conditions, components of legal culture, pedagogical modeling, components of the model of formation of legal culture of future teachers.

Введение. Социальная значимость правового образования и правового воспитания сегодня определяется задачами построения гражданского общества и правового государства. От эффективно организованного процесса правового образования и правового воспитания в государстве зависит состояние правовой культуры и правосознания представителя общества. Результативность правового образования и правового воспитания взаимосвязана с решением проблемы предупреждения правонарушений среди молодежи. В этой связи особую актуальность приобретает формирование правовой культуры будущих педагогов в высшей школе, задачами которых в ближайшем будущем станут: реализация законосообразной педагогической деятельности; формирование основ правосознания, правовой культуры и правового поведения подрастающего поколения.

Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов процесса формирования правовой культуры будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования правовую культуру педагога будем определять как особую форму проявления общей правовой культуры личности, которую он последовательно реализует в условиях образовательной среды средствами обучения и воспитания.

Структуру правовой культуры В.И. Каминская и А.Р. Ратинов представили совокупностью следующих компонентов:

- права как системы норм, выражающих возведенную в закон государственную волю;

- правосознания как системы духовного отражения всей правовой действительности;
- правовых учреждений как системы государственных органов и общественных организаций, которые обеспечивают правовой контроль и реализацию права в обществе;
- правового поведения [3, с. 42-43].

Правовая культура личности представляет собой комплексное понятие. В ее структуре выделяют две основных составляющих, которые, в свою очередь, выступают также показателями ее сформированности у человека. Правовую культуру определяет, во-первых, степень развитости правосознания, а во-вторых, уровень развития правовой деятельности. Обратимся к более подробному рассмотрению указанных элементов правовой культуры.

Правосознание – это отношение человека к праву, правовым явлениям, основанное на знаниях о праве и чувствах (восприятиях на субъективном уровне). Правосознание необходимо рассматривать не только как совокупность взглядов на право, а еще и как взгляды на государство, на всю организацию общественной жизни. От того, каким будет уровень и качество правосознания, зависит то, каким будет поведение человека в обществе.

Правовая деятельность подразделяется на теоретическую и практическую. От правотворческой деятельности, ее уровня развития и качества существенно зависит правовая культура. При осуществлении правовой деятельности должны соблюдаться принципы законности, научности, демократизма и системности.

Составляющими правовой культуры учителя с учетом специфики правового обеспечения профессионально-педагогической деятельности являются:

- императивно-когнитивный компонент, который включает систему правовых знаний и знаний о нормах их применения в пределах учебно-воспитательного процесса;
- деятельностно-поведенческий компонент, включающий систему законосообразных действий, правового обращения, навыков правового регулирования действий и поступков всех участников педагогического процесса;
- ценностно-ориентационный компонент, представляющий собой совокупность моральных ориентиров, установок и мотивов, которые определяют направленность действий педагога на утверждение в образовательной среде естественных прав и свобод каждого обучающегося и других участников педагогического процесса.

Эффективность реализации цели правового образования и воспитания будущих учителей достигается путем учета определенных дидактических принципов и обеспечения необходимых педагогических условий реализации процесса формирования правовой культуры.

В данном исследовании принципы обучения будем понимать в значении нормативных требований к организации и проведению дидактического процесса. На основе анализа теоретических источников в качестве ведущих дидактических принципов формирования правовой культуры будущих педагогов определим следующие:

- принцип развивающего и воспитывающего обучения;
- принцип научности содержания и методов учебного процесса;
- принцип систематичности и последовательности; сознательности; творческой активности и самостоятельности; принцип наглядности;
- принцип единства конкретного и абстрактного;
- принцип доступности;
- принцип связи теории с жизнью;
- принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения [4].

Поскольку процесс формирования культуры, в том числе и правовой, является результатом воспитательной деятельности, при реализации педагогической деятельности, направленной на формирование правовой культуры будущих педагогов, необходим также учет принципов воспитания.

Вслед за П.И. Пидкасистым, под понятием «принципы воспитания» будем понимать «те положения, которые исходят из цели воспитания и из природы воспитания» [4, с. 420].

В качестве методологической основы процесса формирования правовой культуры будущих специалистов в сфере образования обоснуем ведущие принципы воспитания, а именно:

- принцип ориентации на ценности и ценностные отношения;
- принцип субъектности;
- принцип целостности [4].

Как было отмечено выше, эффективность процесса правового образования и воспитания будущих учителей предусматривает обеспечение ряда педагогических условий. В данном исследовании термин «педагогические условия», вслед за В.А. Беликовым, будем понимать, как «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [2, с. 235].

Успешность реализации анализируемого в данном исследовании педагогического процесса должна обеспечиваться соблюдением следующих педагогических условий:

- оптимальный отбор правовой информации и включение ее в содержание учебного материала при изучении различных общих, гуманитарных и профессиональных дисциплин;
- моделирования практических учебных ситуаций, максимально приближенных к реальности;
- обеспечение знакомства будущих учителей с правовыми аспектами;
- педагогической деятельности в процессе педагогической практики.

Учет преобразований в сфере образования обосновывается необходимостью обращения к эффективной методологии в контексте формирования тех или иных профессионально-личностных образований. Процесс обоснования и разработки оптимальных решений при реализации формирования правовой культуры будущих педагогов требует обращения к деятельности по моделированию образовательных объектов. Иными словами, успешность реализации педагогической деятельности по формированию правовой культуры студентов может быть достигнута путем обращения к методу педагогического моделирования.

Моделирование компонентов процесса профессиональной подготовки будущих преподавателей к педагогической деятельности дает основания ответить на вопрос: как построить учебно-воспитательный процесс, чтобы прироста качеств личности учителя было достаточно для осуществления профессиональной деятельности в современном правовом поле.

К основным методологическим принципам педагогического моделирования ученые относят следующие:

- принцип целенаправленности и подчиненности цели;
- принцип иерархической взаимообусловленности и согласованности;
- принцип реальности выполнения;
- принцип конкретности;
- принцип предсказуемости;
- принцип обратной связи относительно состояния достигнутого результата;
- принцип функционально-логической структуризации системности;
- принцип противоречивости (единство интуитивно-содержательного и формального методов изучения объекта);
- принцип наглядности;
- принцип определенности;
- принцип объективности;
- принцип единства концептуального, аксиоматического и содержательно-экзистенциального аспектов;
- принцип информационной достаточности.

На основе учета указанных принципов и исследования М.И. Алдошиной и С.В. Воронкова [1], определим структурные компоненты модели формирования правовой культуры будущих педагогов (см. табл. 1).

Таблица 1

Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры будущих педагогов

№	Компоненты модели	Содержание компонента
1	Целевой компонент	детерминирует содержание правового образования и правового воспитания и их процессуальную сторону
2	Содержательный компонент	включает содержание правовой культуры педагога (когнитивный, личностный, аксиологический, деятельностный, рефлексивный элементы) и содержание процесса формирования искомого новообразования (правовые знания основ образовательного права, правовые умения и навыки, правовые ценности, опыт творческой правоприменительной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к ценностям права и образования)
3	Когнитивный компонент	характеризует уровень, полноту, осознанность и прочность правовых знаний
4	Деятельностный компонент	определяет уровень ответственного, творческого преобразования педагогической деятельности с позиции образовательного права
5	Аксиологический компонент	связан с ценностями, ценностными ориентациями, мировоззрением, нравственностью
6	Личностный компонент	связан с личными качествами будущих педагогов: коммуникативностью, восприимчивостью к правовой информации, умением планировать собственную педагогическую деятельность, способностью критически оценивать её результаты с позиции образовательного права
7	Рефлексивный компонент	формирует способность сознательно контролировать результаты своей правоприменительной деятельности и уровень собственного правового развития в рамках реализации и защиты своих прав, свобод и обязанностей в образовательном процессе, выявлять причины затруднений и проводить коррекцию способов деятельности

Выводы. Наличие высокого уровня сформированности правовой культуры является важнейшим условием компетентности и профессионализма современного педагога, чья профессионально-педагогическая деятельность протекает в условиях формирования и развития правового общества и правового государства. Так, в современных условиях важной задачей высшей школы является формирование правовой культуры будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Данный процесс осуществляется посредством реализации направлений правового образования и правового воспитания студентов в вузе. Успешность данного процесса зависит от обеспечения необходимых педагогических условий, учета принципов обучения и воспитания студентов, компонентов структуры правовой культуры личности и обращения к методу педагогического моделирования с целью построения эффективности модели формирования правовой культуры будущих педагогов.

Литература:

1. Алдошина М.И., Воронков С.В. Модель формирования правовой культуры бакалавров педагогического образования в образовательном процессе университета // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 5. – С. 206-214
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры // Правовая культура и вопросы правового воспитания: сб. – М., 1974.
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

УДК 371

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ В ВУЗЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам совершенствования системы исторического образования в период модернизации высшего профессионального образования. В статье обосновывается потребность изменения содержания, технологий, методов и форм преподавания истории в высшей школе, реализации его на инновационной основе. В работе обосновывается сущность инновационного образования, рассматриваются основные инновационные подходы к осуществлению исторического образования в современном вузе, а также указаны и проанализированы эффективные инновационные методы преподавания истории в высшей школе.

Ключевые слова: инновационная парадигма образования, инновационные подходы к преподаванию истории в высшей школе, современное историческое образование, инновационное обучение, инновационные педагогические технологии, современные методы обучения, формы, приемы, средства обучения, система высшего профессионального образования, профессиональная подготовка будущих специалистов.

Annotation. The article is devoted to the issues of improving the system of historical education in the period of modernization of higher professional education. The article substantiates the need to change the content, technologies, methods and forms of teaching history in higher education, and to implement it on an innovative basis. The paper substantiates the essence of innovative education, considers the main innovative approaches to the implementation of historical education in modern universities, and also identifies and analyzes effective innovative methods of teaching history in higher education.

Keywords: innovative paradigm of education, innovative approaches to teaching history in higher education, modern historical education, innovative training, innovative pedagogical technologies, modern teaching methods, forms, techniques, means of training, the system of higher professional education, professional training of future specialists.

Введение. Современный этап развития системы высшего профессионального образования характеризуется изменением методологии его реализации. Модернизация профессионального образования вызвана процессами, характеризующими переходный этап изменения парадигмы образования: с традиционной (репродуктивной) на гуманистическую (инновационную). В контексте новой парадигмы образования изменяется не только методология реализации высшего профессионального образования, но и методическая сторона подготовки будущих специалистов в высшей школе. На данном этапе развития высшего профессионального образования педагогическая наука обосновывает потребность его реализации на инновационной основе, то есть, с применением современных педагогических технологий, методов и форм обучения.

На основе анализа современных педагогических исследований и публикаций можно отметить, что проблема внедрения инновационных подходов к преподаванию в высшей школе отражена в работах О.В. Канарской, М.В. Кларина, В.Я. Ляудис, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, Н.Г. Юсуфбековой и других ученых. Однако до настоящего времени недостаточно изученными остаются возможности применения инновационного обучения в высшей школе, в частности в процессе преподавания истории. Данный факт актуализирует потребность реализации данного исследования.

Целью данной статьи является определение инновационных подходов к преподаванию истории в высшей школе, изучение их сущности и специфики.

Изложение основного материала статьи. Подготовка студентов в высших учебных заведениях в контексте преподавания истории должна строиться с учетом социального заказа и быть максимально направленной на будущие профессиональные потребности специалиста, формировать такой уровень профессиональной и общей личностной культуры, а также профессиональной компетентности, который позволит поддерживать высокий профессионализм в определенной сфере деятельности на уровне растущих требований общества, профессиональной корпорации, потребителей профессиональных услуг.

Современное историческое образование рассматривается исследователями как:

- средство формирования системного мышления студентов;
- средство создания у будущих специалистов целостных представлений о мировом историческом процессе, миссии России в данном процессе и эволюционировании ее как части цивилизации [8].

К основным задачам реализации исторического образования в вузе на современном этапе исследователи относят следующие:

- обеспечение студентам прочных предметных знаний;
- формирование ценностных ориентиров студентов;
- формирование умения устанавливать причинно-следственные связи на основе анализа исторических событий, объективных и субъективных факторов развития общества;
- развитие умения аргументированно отстаивать собственную позицию;
- формирование способности будущих специалистов воспроизводить и транслировать информационные потоки [8].

По нашему мнению, основанному на анализе результатов современных педагогических исследований, решение вышеуказанных задач предполагает реализацию учебного процесса на инновационной основе. Инновационное обучение будущих специалистов как современная стратегия ориентирована на глубокие изменения в образовании. По мнению М.В. Кларина, инновационное обучение – это процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в культуре и социальной среде [3].

Одним из приоритетов инновационного обучения является групповая и индивидуальная формы обучения, построенные на принципе диалогичности. Обучение превращается в общение между людьми в процессе получения новой информации.

Ключевым моментом в реализации инновационного обучения является принципиальное изменение функций преподавателя, который перестает быть транслятором знаний, жестким организатором содержания и направленности учебной деятельности студентов [4]. Одновременно он должен стать посредником между студентом и учебным материалом, а не единственным источником знаний, как это было в контексте традиционной (репродуктивной) парадигмы образования. Исходя из этой новой роли, преподаватель должен:

- использовать различные методы представления (презентации) нового материала;
- использовать задания, которые позволяют студентам усвоить учебный материал в соответствии с их опытом и уровнем познавательной активности;
- обеспечить студентам возможность демонстрировать свои достижения в получении знаний;
- обучать их методам и формам самостоятельного получения знаний [6].

Решение задач исторического образования в контексте инновационного обучения требует от преподавателя обеспечения следующих условий:

- заинтересованности каждого студента в работе группы с помощью четкой мотивации;
- стимулирования будущих специалистов к свободному выражению своего мнения без страха дать ложный ответ;
- использования разнообразных форм и методов организации учебно-познавательной деятельности, ориентированных на конкретного студента;
- активизации различных видов познавательной деятельности, а также мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонента познавательной самостоятельности будущих специалистов.

Ученые Л.В. Будяк, Л.Т. Жайбалиева, Е.В. Сломинская подчеркивают, что поиск нового содержания и методологии преподавания истории предполагает переход к современным технологиям обучения, при которых логика истории как учебной дисциплины соответствует логике исторической науки и логике развития научных знаний в целом [1; 2; 7].

В условиях ограниченной аудиторной работы обращение к традиционным методам обучения, таким как классические лекции и семинары, приводит к поверхностному освещению и весьма неглубокому осмыслению исторических событий, явлений и процессов, в этой связи возникает потребность поиска новых дидактических форм и средств, приемлемых для внедрения в практику современного преподавателя [8].

Исследователи А.Ю. Суслов, М.В. Салимгареев и Ш.С. Хамматов подчеркивают, что «современный подход к преподаванию и изучению истории в вузе предполагает внедрение в учебный процесс как можно больше интерактивных методов освоения образовательной программы и дидактических средств, способствующих формированию творческого, самостоятельного мышления студентов» [8, с. 80].

Проведем короткий анализ эффективных инновационных методов и форм преподавания истории в высшей школе.

Метод кейс-стади (case-study), или метод конкретных ситуаций заключается в его прикладной направленности, когда студент учится принимать профессиональные решения еще в университетской аудитории. Такие виды работы, как анализ ситуаций, их обсуждение, знакомство с различными подходами к решению проблемы, поиск необходимой информации способствуют формированию важных в контексте исторической науки практических умений и навыков, а именно:

- комплексного подхода к анализу и оценке фактов;
- логического и причинно-следственного стиля мышления;
- способности принятия оптимального решения.

Обращение к методу кейс-стади требует от преподавателя тщательного отбора теоретического и практического материала. Сначала преподаватель-историк предлагает студентам предварительно проработать необходимый теоретический материал по определенной проблеме, затем конкретные примеры ситуаций, которые следует разобрать со студентами в аудитории. Данный метод является эффективным в контексте профессионально-ориентированного и личностно-ориентированного обучения. Однако, по мнению А.Ю. Суслова, М.В. Салимгареева и Ш.С. Хамматова, к данному методу в системе преподавания истории можно обращаться при условии тщательной подготовленности студентов, когда они не только накопили необходимый объем информации, но и приобрели устойчивые навыки коммуникации и самостоятельной работы [8].

В системе преподавания истории в контексте инновационного обучения эффективным является проблемно-поисковый метод обучения. Данный метод предусматривает реализацию таких форм и приемов, как:

- проблемное изложение материала;
- проблемные эвристические диалоги;
- упражнения проблемно-поискового характера;
- создание определенной проблемной ситуации;
- организация коллективного поиска оптимального варианта решения проблемы.

Эффективными инновационными методами преподавания истории в высшей школе являются те, при которых моделируется конкретная ситуация прошлого, «оживают» реальные исторические личности. К таким методам и формам обучения в контексте исторического образования относятся следующие:

- дебаты;
- дискуссии;
- ролевые игры;
- метод анализа и диагностики ситуации;
- метод интервью;
- моделирование исторических реалий;
- имитационные судебные процессы над историческими персонажами [5; 9].

Выводы. На современном этапе развития педагогической науки и исторического образования целесообразным является реализация его на инновационных основах. В контексте преподавания истории с учетом позиций инновационного образования существенно изменяется роль и педагога, и студента. Педагогическое взаимодействие строится на позициях субъект-субъектности, то есть, – на диалогической

основе, где студент пребывает в активной познавательной роли. В этой связи меняется спектр задач преподавателя. Решение новых задач предполагает обновление путей их достижения.

Анализ теоретической литературы по проблеме позволяет констатировать потребность обновления не только содержания исторического образования, но и, в первую очередь, технологий, методов, форм, приемов и средств обучения студентов. Анализ инновационных подходов к преподаванию истории в современном вузе позволяет говорить о том, что теоретики и методисты настаивают на использовании активных, интерактивных и практико-ориентированных методов и форм обучения с целью повышения качества результатов исторического образования студенчества. В отличие от традиционных, рассмотренные в данном исследовании методы и формы обучения истории требуют от студентов не простого воспроизводства информации, а творчества, так как содержат в своих условиях элемент неизведанного, неизвестного, проблемного.

По нашему мнению, обращение преподавателей истории к рассмотренным в исследовании инновационным технологиям, методам и формам обучения истории позволит в значительной степени повысить качество образования, создать необходимую развивающую среду обучения, реализовывать профессиональную подготовку студентов с учетом ведущих требований гуманистической (инновационной) парадигмы образования.

Литература:

1. Будяк Л.В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1. – С. 31-35.
2. Жайбалиева Л.Т. Инновационные технологии в преподавании истории в вузе // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, 29-31 января 2014 г. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2014. – С. 2003-2008.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М. Наука, 1997. – 223 с.
4. Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 184-185.
5. Салимгареев М.В., Суслов А.Ю. Методика ролевой игры в курсе истории в вузе // Управление устойчивым развитием. – 2016. – № 2. – С. 98-102.
6. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Издательство Магистр, 1997. – 308 с.
7. Сломинская Е.В. Методические особенности преподавания истории в технических вузах // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. – 2014. – № 6. Режим доступа: <http://www.scienceeducati-on.ru/ru/article/view?id=15879> (дата обращения: 10.07.2017)
8. Суслов А.Ю., Салимгареев М.В., Хамматов Ш.С. Инновационные методы преподавания истории в современном вузе // Образование и наука. – 2017. – Т.19, № 9. – С. 70-85.
9. Шаронова С.А. Деловые игры: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – С. 110-113.

Педагогика

УДК 378.015.311/091.262

доктор технических наук, профессор Бойченко Олег Валерьевич

Институт экономики и управления, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
ассистент Смирнова Оксана Юрьевна

Институт экономики и управления, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен компетентностный подход, который предполагает формирование компетенций и изменение роли субъекта обучения, следовательно, выпускная квалификационная работа в магистратуре должна рассматриваться с позиций развития компетенций, личности обучающегося. Анализ научных трудов свидетельствует о том, что для развития личности обучающегося в образовательном процессе необходимо применять искусство, деловые игры, метод проектной деятельности. Благодаря этому исследование вопроса о ВКР как о средстве развития личности обучающегося по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки является актуальным сегодня. На основе анализа ФГОС ВО 3++ определен перечень личностных качеств необходимых обучающемуся для успешного написания и защиты выпускной квалификационной работы в магистратуре.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, компетенции, профессиональная компетентность педагога, личностные качества, ФГОС, преподаватель, жизненная стратегия, критичность мышления.

Annotation. The article considers the competency-based approach, which involves the formation of competencies and a change in the role of the subject of training, therefore, graduate qualification work in the magistracy should be considered from the perspective of the development of competencies, the personality of the student. The analysis of scientific works indicates that for the development of the personality of the student in the educational process, it is necessary to apply art, business games, the method of project activity. Thanks to this, the study of the issue of GQW as a means of developing a student's personality in the field of training 44.00.00 Education and pedagogical sciences is relevant today. Based on the analysis of FSES HE 3 ++, a list of personal qualities necessary for the student to successfully write and defend graduate qualification work in the magistracy is determined.

Keywords: graduation qualification work, competence, professional competence of a teacher, personal qualities, FGOS, teacher, life strategy, critical thinking.

Введение. В настоящее время система образования претерпевает качественные изменения. Обучение в образовательной организации высшего образования (ООВО) подразумевает получение некоторых результатов, к которым можно отнести приобретение знаний и формирование компетенций. Заканчивая каждый уровень обучения, обучающийся должен написать и представить к защите выпускную квалификационную работу (ВКР) (бакалавра, магистра или аспиранта). С помощью выпускной квалификационной работы обучающийся демонстрирует освоенные теоретические знания, и практические способности, то есть подтверждает освоенность образовательных результатов. Написание выпускной квалификационной работы для получения степени магистр выделяется довольно большой промежуток времени – 2 года, так как оно имеет особенности и отличия от предыдущей работы. В образовательных организациях высшего образования распространено мнение о том, что магистерское исследование является целью деятельности. Мы согласны с этим мнением при рассмотрении его как промежуточной цели. Основной целью написания и защиты выпускной квалификационной работы является формирование и развитие у обучающихся компетенций (общепрофессиональных, профессиональных, универсальных), которые описаны в Федеральном государственном стандарте 3++ (ФГОС ВО 3++).

Рассмотрим более подробно проблемы и вопросы, возникающие у обучающихся при подготовке и написании выпускной магистерской работы. Как правило вопросы и проблемы у обучающихся появляются в связи с тем, что магистерское исследование значительно отличается от бакалаврского. Проанализировав научные труды отечественных ученых можно с уверенностью сказать, что подавляющее большинство не находят отличий между выпускными квалификационными работами по педагогике различных уровней обучения, поскольку структура, этапы и методологический аппарат одинаковы [9]. Отличие выпускной работы в магистратуре и бакалавриате заключается в более высоких требованиях и доли самостоятельности, а также появление научной новизны исследования. Мы считаем, что основное отличие состоит в ведущей деятельности при написании выпускной квалификационной работы. В.Н. Введенский считает, что ведущей деятельностью на бакалавриате является практическая, а для магистратуры – теоретическая. Следовательно, магистерское исследование приносит «новое» для теории, а бакалаврская дипломная работа имеет практическую новизну, которая получена на основе теоретических знаний [4].

Реализуемы ФГОС ВО 3++ подготовки педагога со степенью магистра по направлению «Педагогическое образование» основан на использовании компетентностного подхода. Концепция компетентностного подхода многими исследователями интерпретируется как методологическое основание системы образования [11]. Профессиональная компетентность является комплексом компетенций (общепрофессиональных, профессиональных, универсальных), которые формируют готовность к профессиональной деятельности [13]. Если у обучающихся сформирован какой-либо вид компетентности, то они смогут использовать этот вид компетентности при достижении других целей [12]. Компетенции должны носить междисциплинарный и межпрофессиональный характер, позволять развить в обучающемся способность к действию в различных сферах жизнедеятельности на протяжении всей жизни [14]. Некоторые исследователи полагают, что основанием для классификации основных компетенций могут являться функции личности обучающегося, такие как: интеллектуальные, коммуникативные и регулятивные [6, 8]. Профессиональные компетенции предполагают формирование способности выполнения какой-либо совокупности действий. Такое понимание диктует теория психики личности, которая отражает уровни, функции и качества личности человека [3].

Продemonстрируем наиболее популярные аспекты, которые встречаются в научных исследованиях ученых при анализе выпускной квалификационной работы. Важными проблемами при написании ВКР являются:

- выбор темы исследования и формулировка его методологических характеристик;
- выбор методологического подхода, поскольку зачастую наступает затруднение в его толковании [10];
- оценка качества выпускных квалификационных работ;
- влияние учебных дисциплин и педагогической практики [1, 5].

При рассуждении о том, что ВКР является средством развития личности обучающегося, необходимо опираться на теорию развития личности в целом, развитие психических качеств (мышление, память, внимание), формирование опыта деятельности (знаний и способностей) и направленности личности обучающегося в частности. Средствами развития личности обучающегося зачастую выступают искусство, деловые игры, метод проектной деятельности и так далее. Цель выпускной квалификационной работы магистранта является разработка проекта, в основе которого находится известное знание.

Выполненная и защищенная магистерская диссертация – готовность и способность выпускника действовать инициативно и неординарно по устранению непрерывно возникающих педагогических проблем в реальном образовательном процессе в соответствии с изменяющимися потребностями социума в динамичной информационной среде.

В рамках компетентностного подхода исследовать потенциальные возможности выпускной квалификационной работы как средства развития личности обучающегося. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: выявить существенные различия между ВКР на разных уровнях обучения (бакалавриат, магистратура); определить особенности компетенций магистерской ВКР по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки; выявить личностные характеристики необходимые для успешного написания и защиты ВКР.

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс в магистратуре построен таким образом, чтобы обучающийся успешно справился с написанием и защитой ВКР. Согласно ФГОС ВО третьего поколения, обучающиеся выполняют ВКР в период проведения научно-исследовательской практики. В тоже время все учебные дисциплины в магистратуре направлены на формирование компетенций, которые способствуют развитию личности обучающегося. В ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.00.00. Образование и педагогические науки приведены виды универсальных компетенций, а виды общепрофессиональных компетенций определяется образовательной организацией высшего образования. Перечень универсальных компетенций одинаковый для всех специальностей магистратуры по направлению подготовки 44.00.00. Образование и педагогические науки. Итоговая аттестация в магистратуре предполагает защиту ВКР, а также демонстрацию сформированных компетенций. Универсальные компетенции приведены в таблице 1.

Взаимосвязь личностных качеств обучающегося и универсальных компетенций

<i>Влияние УК на выполнение ВКР</i>	<i>Личностные качества</i>
<i>УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.</i>	
Способность решать проблемные ситуации, критически анализировать, разрабатывать стратегию решения поставленных задач.	Системное, стратегическое и критическое мышление, критический анализ, способность выявлять проблемы.
<i>УК-2. Способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла.</i>	
Способность представлять описание этапов проведения исследования.	Планирование, самоорганизация, самомотивация, самоконтроль.
<i>УК-3. Способность организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.</i>	
Наличие качественной магистерской работы, вопросы при защите.	Способы организации и руководства работой обучающихся, объединения их общей целью, системным мышлением. Коммуникабельность.
<i>УК-4. Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия.</i>	
Использование информационных технологий, наличие литературы на иностранном языке.	Информационные технологии, поиск информации в Интернете, способность взаимодействовать с научным руководителем и обучающимися, выступать на научных мероприятиях. Коммуникация.
<i>УК-5. Способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.</i>	
Анализ научной литературы, авторами которых являются представители разных культур.	Анализ научной литературы и овладение толерантностью. Осуществление межкультурного взаимодействия.
<i>УК-6. Способность определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.</i>	
Наличие качественной ВКР, ответы на вопросы при ее защите.	Определение жизненной стратегии и тактики, видение будущей профессиональной деятельности, выявления недостатков собственной деятельности и владение способами ее совершенствования. Самоорганизация, саморазвитие, здоровьесбережение.

Универсальные компетенции, прописанные в ФГОС ВО 3++ можно разделить на три группы. К первой группе отнесем УК-1, УК-2, так как они имеют интеллектуальную направленность. Во вторую группу включим УК-3, УК-4, УК-5, имеющие коммуникативную направленность. Оставшуюся УК-6 можно охарактеризовать как регулятивную. Овладение знаниями и сформированность общепрофессиональных и профессиональных компетенций являются промежуточной образовательной целью. Итоговая стратегическая цель – формирование универсальных компетенций. Зарубежные ученые считают, что универсальные компетенции в настоящее время играют значительную роль при получении высшего образования любого профиля [14, 15]. Белкина В.В. и Макеева Т.В. отмечают, что профессиональные компетенции, согласно с ФГОС ВО 3++ являются подмножеством универсальных компетенций [2]. Универсальные компетенции являются стратегической целью и способствуют развитию профессиональных компетенций, являющихся частью универсальных компетенций [7]. Общепрофессиональные компетенции предполагают:

- наличие в исследовании нормативно-правовых актов в сфере образования; норм педагогической этики;
- наличие собственных образовательных программ и научно-методического обеспечения и их реализации;
- разработку учебных и воспитательных занятий на основе духовно-нравственных ценностей;
- наличие собственной программы мониторинга образовательных результатов и демонстрацию примеров преодоления трудностей в обучении;
- наличие собственной психолого-педагогической технологии;
- использование научных знаний и результатов исследований в педагогической деятельности.

Выпускная квалификационная работа в магистратуре по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки включает личные педагогические разработки обучающихся технологического, методического и содержательного характера.

Выводы. Смена знаниевой парадигмы обучения на компетентностную, инновационные процессы, происходящие в системе образования предполагают переход к сосредоточению внимания на обучающемся как центре обучения, что подразумевает развитие личности, как достижение стратегической цели. В магистратуре практически все виды учебных занятий направлены на достижение этой цели. Написание и защита выпускной квалификационной работы по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки является одновременно формой учебной, научной деятельности, формой итогового контроля и направлена на развитие личности обучающегося. Совокупность личностных качеств обучающегося определяется с помощью компетенций. Отличие магистерских выпускных квалификационных работ от бакалаврских заключается в появлении научной новизны.

Литература:

1. Алиева, А.Р. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности обучающихся по магистерской программе «художественное образование» / А.Р. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - № 5 (60). – С. 174-176.
2. Белкина, В.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В.В. Белкина, Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. - №5. – С. 117-126.
3. Введенский, В.Н. Регулятивная компетенция специалиста как проявление регулятивной функции психики личности // Инновации в образовании. – 2014. - № 1. – С. 127-136.
4. Введенский, В.Н. Эволюционное развитие профессионального образования / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2015. – №3. – С. 61-66.
5. Геворкян, Е.Н. Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.Н. Двойнин // Педагогика. – 2018. - №11. – С. 66-73.
6. Гордиенко, Т.П. Информационно-коммуникационные технологии в процессе формирования профессиональных компетенций будущего педагога / Т.П. Гордиенко, О.Ю. Смирнова // Формирование профессиональных компетенций в высшей школе: монография / под общей редакцией Т.П. Гордиенко, А.Н. Томилина, Е.В. Хекерта. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019 – С. 118-124.
7. Гордиенко, Т.П. Использование программных продуктов в процессе естественно-научной подготовки студентов / Т.П. Гордиенко, О.Ю. Смирнова // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики / Труды XIV Международной научно-практической конференции. Симферополь-Гурзуф, 12-14 ноября 2015 год. - Саки: ИП Бровко А.А., 2015. - С. 18-23
8. Гордиенко, Т.П. Ментальные карты как средство формирования профессиональных способностей обучающихся / Т.П. Гордиенко, О.Ю. Смирнова // Формирование профессиональных компетенций в высшей школе: монография / под общей редакцией Т.П. Гордиенко, А.Н. Томилина, Е.В. Хекерта. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019 – С. 112-118.
9. Овечкин, В.П. Магистерская диссертация: структура содержания, подготовка и защита: Пособие для студ. магистратуры по направлению «Педагогическое образование» / В.П. Овечкин // Ижевск: Изд-во «Удм. Ун-т» 2013. - 111 с.
10. Старостина Е.Н. Выбор методологических подходов в магистерских исследованиях по педагогике // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. - № 41. – С. 81-86.
11. Чельшева, Т.В. Научно-методическое обеспечение участия студентов в реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО / Т.В. Чельшева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 38 с.
12. Шайдуллина, О.В. Компетентность руководителя организации: что это сегодня? / О.В. Шайдуллина, Л.С. Брусенцова // Инновационная наука. 2016. №2-2 (14). // Инновационная наука. 2016. №2-2 (14). – С. 141-143.
13. Ямалетдинова, А.М. Педагогическая профессия и новая школа / А.М. Ямалетдинова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2011. №3-2. - С. 375-383.
14. Hoffmann, T. The meanings of competency / T. Hoffmann // Journal of European Industrial Training, 2009. Vol. 23 No. 6, pp. 275-286.
15. Tuononen T., Parpala A., Lindblom-Ylänne S. (2019) Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – a longitudinal study of the transition to working life. Assessment & Evaluation in Higher Education 44:4, pages 581-595.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат юридических наук, доцент Бокий Александр Николаевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
доцент кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук,
доцент Сидлецкий Андрей Валентинович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНФУЦИЯ В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Достаточно сложная социально-экономическая и политическая ситуация в современной Российской Федерации вынуждает искать пути совершенствования всей системы профессионального образования. Это касается в том числе и всех направлений подготовки курсантов ВУЗов МВД, так как от того, какими мы воспитаем будущих офицеров полиции в полной мере зависит дальнейшее развитие российского общества.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, педагогика, профессиональная подготовка, философия, формирование.

Annotation. A difficult enough social, economic and political situation in modern Russian Federation forces to search the ways of improvement of all system of trade education. It touches including all directions of preparation for cadets of universities of Interior Ministry, because from what we will bring up the future officers of police further development of Russian society depends to a full degree.

Keywords: education, morality, pedagogic, professional preparation, philosophy, forming.

Введение. Одной из главных задач современных исследований в направлении гуманитарных наук является выявление имеющихся противоречий между практикой и теорией, а также поиск тенденций их положительного решения. Данные различия имеют место и в контексте профессиональной рукопашной подготовки будущих офицеров полиции. Они существуют в первую очередь между религиозно-философской

и смысловой концепцией боевых искусств Дальнего Востока, одной из составляющей которых и является система профессиональной подготовки курсантов ВУЗов МВД, их нравственно-психологическими и педагогическими возможностями, и их использованием в практической деятельности высшей школы ОВД. Действительно существующая данная проблематика заключается в отсутствии разносторонней активизации спектра потенциалов этих восточных единоборств в аспекте философского и, достаточно самобытного, религиозного понимания, нравственного воспитания и личностного совершенствования курсантов.

На данный момент теория и методика учебной дисциплины «Специальная физическая подготовка» [5], уже само название вызывает ряд вопросов к профессиональной компетентности составителей данных учебных программ, в классическом понимании часто рассматривается в первую очередь, как средство усовершенствование физических качеств в определенном противопоставлении интеллектуальному, психофизиологическому и нравственному совершенствованию. В связи с этим, проблема активизации дидактического и воспитательного потенциала восточных единоборств в ракурсе интеграции нравственного, интеллектуального и физического развития курсанта является на данный момент исследованной далеко не в полном объеме. Как результат этого, нравственные, интеллектуальные и психофизиологические возможности на занятиях достаточно часто оказываются нереализованным, преподаватели в общем варианте только «тренируют», не занимаясь воспитанием духовных и развитием интеллектуальных и психофизиологических качеств.

Авторы, основываясь на своих предыдущих исследованиях [2], считают что профессиональная рукопашная подготовка, основанная на религиозно-философском потенциале этих, по своему уникальных культурологических системах восточных единоборств, будет содействовать осознанию личностных настроений, повышать уровень поведенческого самоконтроля, воспитывать ответственность и дисциплину, формировать нравственные качества и развивать оперативно-тактический интеллект. Из вышесказанного видно, что данная подготовка является научно-обоснованным перспективным направлением практической практики курсантов высшей школы МВД. Вопрос морального совершенствования на протяжении ряда столетий определяется целеполаганием в теории всемирной педагогики, вместе с тем развитие духовной личности в учебно-воспитательном процессе боевыми искусствами Дальнего Востока является слабо изученным, перспективным в проблематике, целях, задачах и методических подходах нравственного совершенствования. На фоне перманентной интеграции воспитательных и образовательных попыток, происходящей ради усилий развития достойного молодого поколения, морально и интеллектуально формирующегося в непростых условиях нынешней действительности, возникает необходимость исследование реальных и эффективных возможностей духовного совершенствования и интеллектуального развития в том числе и в процессе профессиональной подготовки. На данный момент необходим теоретико-методическая разработка и обоснование соответствующих религиозно-философских и психолого-педагогических принципов, методов, средств, способов, форм и условий совершенствования личностных качеств курсантов, занимающихся рукопашной подготовкой основанной на потенциале восточных единоборств, осознание и системность данных направлений практики воспитания и обучения, отображение концептуальной рефлексивной философско-педагогической схемы формирования системы профессиональных занятий, дающей возможность преподавателю оптимизировать и усовершенствовать педагогические и религиозно-философские потенциалы данных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Экономические, общественные и политические успехи многих современных стран Дальнего Востока обусловлены в первую очередь именно философией конфуцианства, которая и в наше время остаётся достаточно актуальной теоретической основой развития взаимоотношений личности и общества. Даже современные полярные разногласия идеалистических и материалистических толкований неоконфуцианцев не сумели развалить единую этико-педагогическую и религиозно-философскую доктрину Конфуция, а наоборот только усовершенствовали её.

Новейшая история отводит данные государства в отдельный культурно-цивилизированный регион: «Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) с конфуцианскими традициями (Китай, Япония, Корея, Тайвань, Вьетнам, Гонконг, Сингапур).

Азиатско-Тихоокеанский регион за последнюю четверть XX-века превратился в мощную мировую экономическую силу с центром в Японии. Гонконг, Тайвань, Сингапур, Малайзия, Южная Корея («молодые тигры») совершили скачок в экономическом развитии» [4, с. 252].

Что касается Китайской Народной Республики, то после отхода на Третьем пленуме ЦК КПК в 1978 году от части доктрины философии научного коммунизма, и постепенно-поэтапного возврата к основам конфуцианства, государство встало на путь построения «социализма с китайской спецификой», что в свою очередь предусматривает так называемое «среднезажиточное общество». Данная теория, по мнению опять же научной истории «соответствует конфуцианскому представлению о государстве малого благоденствия (сяокан), в котором люди живут по правилам и довольствуются спокойствием и средним достатком» [4, с. 258].

Благодаря вышесказанному «темпы роста экономики Китая в 1980-2000 гг. составили в среднем 9,5% в год, в 2007 г. – 13%. В 2015 году Китай по объёму ВВП стал первой экономикой мира» [4, с. 259].

Основателем конфуцианства считается философ древности Конфуций Кун-цзы (Учитель Кун), живший в 551 – 479 годах до нашей эры, и являющийся первым научно-достоверным учёным-философом Дальнего Востока [3]. Происходил из обедневшего знатного рода. В молодости был чиновником, затем основал в Китае первую частную школу. Взгляды Конфуция изложены в книгах «Беседы и суждения» («Лунь юй»), которая представляет собой запись изречений и бесед с ближайшими учениками и последователями, а также в «Книге песен» («Шицзин») – отбор и редакция текстов. Когда конфуцианство стало господствующей доктриной в Китае (после 136 г. до н.э.), философ был провозглашен учителем «10 тысяч поколений» и его культ официально поддерживался вплоть до 1911 г. (начало буржуазной Синхайской революции).

Конфуцианство не обуславливает бездумного исполнения обязанностей и механического следования долгу. Идея долга и ответственности перед своим учителем, своей семьей, государством, перед будущими поколениями и памятью предков должна быть результатом тяжёлой, на грани человеческих возможностей, работы и победы над собой, кропотливого и вдумчивого осознания и осмысления различных религиозно-философских и педагогических учений, иначе говоря – вершины акмеологического и духовного роста.

Осознание справедливости и правильности инициирует воззрение благородства и возвышенности, которое проецируется с конфуцианской концепцией чувства преданности и долга, как благородной основы

нравственного миропорядка, открытости души и поступков. Возвышенность и благородство предопределяют храбрость и презрение к болевым и психофизиологическим перегрузкам, когда в этом существует необходимость, и «работу на поражение», если это требует приказ. Чувства верности и долга перевешивают эмоции, привязанности и желания. Адепты восточных единоборств не раздумывая идут на обострение поединка, если тренер считает это необходимым.

Храбрость, как психофизиологическое качество, определяется понятием бесстрашия и презрением к страху. При этом ценится здравомыслящее бесстрашие, а например бесполезный риск и не обдуманный травматизм обуславливаются позором и бесчестьем для спортсмена.

Первостепенный принцип конфуцианства – почитание и уважение старших и главных внедряется в жизнедеятельность за счёт спортивно-тренировочного процесса восточных единоборств через определение скромности, когда к примеру для спортсменов новичков невозможно без команды даже голову поднимать в присутствии своего командира (тренера). Но, одновременно, с первых занятий у адептов формируется чувство личного достоинства, а честь и уважение «собратьев» по спортивной секции стоит превыше всего. Обман для человека, занимающегося боевыми искусствами Дальнего Востока, сопоставляется со слабостью и трусостью, в связи с чем обещание определяется гарантом правдивости, а необходимость клятвы является унижением.

Пристрастие к боестолкновению, которая развивается и совершенствуется в спортивном сообществе, вселяет не только психофизиологическое качество самопризнания и самоуважения, но и ответственности, так как технико-тактические навыки рукопашного боя возможно применять лишь в случае крайней необходимости, а их беспричинное использование сравнимо с позором.

Научно обоснованно [1], что большое влияние на нравственные качества спортсменов оказывает этикет, классически выполняемый в спортивных секциях восточных единоборств учениками и тренером. Общеизвестна дальневосточная поговорка «Схватка начинается и заканчивается поклоном».

На Дальнем Востоке во всех секциях единоборств принято выполнять поклон в сознании уважения и приветствия как товарищей по спорту, так и самого учителя и его помощников, а также при выходе и входе в до-дзё (спортивный зал). Поклон-приветствие перманентно присутствует и на спортивных соревнованиях, как конфуцианская дань почтения к «врагу» и рефери. Этот простой психологический обряд развивает у спортсменов нравственные конфуцианские качества почтения к соратникам по спорту, к старшим и месту проведения тренировок.

Согласно конфуцианским законам, молодые спортсмены, пришедшие раньше установленного времени начала занятий обязаны вести себя сдержанно и ждать возле стен спортивного зала. Опоздавший не имеет права без позволения тренера встать на свое место, а тем более перебежать перед своими товарищами. Вообще опоздание на тренировку в спортивных секциях восточных единоборств считается не уважением к учителю и товарищам, и как правило очень жестоко наказывается. Если в спортивном зале появляется представитель другой спортивной школы, то согласно правилам конфуцианства, он имеет право наблюдать за учебно-воспитательным процессом скромно в стороне. Часты случаи, когда кто либо из гостей имеет желание испытать личностные навыки с представителями данной спортивной группы. Конфуцианские заповеди воспрещают отказывать кому либо в состязании, но в этом случае гость должен цивилизованно испросить на это разрешение у тренера, и только после выходить на боестолкновение.

В концепции Конфуция [3] считается, что учтивый и скромный адепт будет всегда более терпелив к мнениям окружающим, и без острой нужды не будет употреблять свои навыки и качества во вред другим. Конфуцианским воспитательным воззрением нравственного и физиологического усовершенствования считается применение всегда чистой спортивной одежды, выполнение гигиенических требований к себе и к спортивному залу.

Данные конфуцианские религиозно-философские законы, обобщённые ритуалом, формируют такие психофизиологические качества личности спортсмена, как самоуважение и гордость за свой вид единоборства, за свою спортивную секцию. Формируют трудолюбие и стремление к идеальному порядку. Все спортсмены обязаны понимать, что зал для тренировок единоборствами - это священное место, и там можно заниматься или даже просто заходить либо босиком, либо в специальной обуви и аккуратной, выглаженной одежде, которую надо постоянно выстирывать.

Для закрепления индивидуальных качеств поклонения к спортивному залу, спортсмены обязаны самостоятельно выполнять проветривание и уборку. Эти вполне элементарные обязанности несут в себе большой конфуцианский педагогический потенциал, содействуют формированию особой позитивной психоэнергетической среды, содействуют оздоровлению психофизиологических качеств от абстрагирующих факторов, вырабатывают стрессустойчивость.

Главенствующее конфуцианское религиозно-философское и педагогическое значение в системе формирования высоконравственного целеполагания юных спортсменов определяет авторитет и духовный облик самого тренера.

В спортивной педагогике дальневосточных единоборств присутствует мнение, что учитель - это в первостепенную очередь не тот, кто учит, а тот, кто располагать сведениями. Эта философская концепция древних конфуцианцев до сих пор не в полном объеме реализуется в у нас в Российской Федерации. С возникновением и развитием боевых искусств Дальнего Востока у нас неожиданно возникло много «мастеров», которые без положенного образования, имея просто неплохие физические показатели, постоянно пытаются заменить истинных учителей.

Тренеру восточных единоборств не обязательно иметь физическими качествами супермена, всё время выполняя сложные технико-тактические двигательные действия, всё это можно выполнять и лучшим спортсменам группы. Наставник в первую очередь должен быть высоконравственной личностью, и положительно воздействовать на своих учеников даже только своим присутствием. Эти нравственные качества тренер обязан формировать в процессе всей своей жизнедеятельности. Изначально подражая своему первому тренеру, а в дальнейшем и на факультетах физической культуры, при изучении фундаментальных, специальных и гуманитарных дисциплин, которые он обязан изучить, перед тем, как начать личностную педагогическую деятельность.

В административно-правовом законодательстве России преподавать можно только тому, кто закончил педагогический ВУЗ и обладает дипломом государственного стандарта на право тренерско-преподавательской деятельности. Но в конфуцианском уразумении учитель боевых искусств изначально

определяется как сакрально-этическая личность, считается, что его умения и навыки - «не от мира сего», и в отыскании истинного «шинама» (яп. - указывающий путь) «идущие по пути» могут быть в поиске всю сознательную жизнь, а некоторые специалисты полностью отрицают саму возможность обучать, обосновывая это тем, что передача умений и тайных знаний боевых искусств может доставить функциональный, психологический и социальный вред окружающим. Но по мнению ряда исследователей [1] - это достаточно дискуссионная точка зрения. Ведь именно по той же концепции конфуцианства способ организации в государстве обязан обеспечиваться в том числе и силовыми способами. Наверное более компетентным с воззрением философии, религиозности и педагогики возможна взаимосвязь классического и современного научного подхода, так как они не противостоятся друг другу, а взаимодополняются. Так что возможно высказываться и о «оборотной стороне медали» - сертификат специального высшего учебного заведения ещё не дает права слыть истинным педагогом с философских и религиозных конфуцианских воззрений.

Определяя перед собой цели совершенствования высонравственного, умственно, психофизиологически сформированного ученика, тренер восточных единоборств сам должен всегда и многосторонне стремиться к акмеологическим кульминациям совершенности. Истинная педагогическая компетенция профессионализма охватывается, опять же основываясь на философско-религиозных концепции конфуцианства, в качественном исполнении личностной обязанности, в устойчивом росте самоконтроля. Те же преподаватели восточных боевых искусств, кто подвержен высокомерию, у кого преувеличено самопредставление, со временем активизирует потерю своей нравственной и профессиональной сущности, с излишней уверенностью инициирует «великого мэтра», встаёт на «дорогу в никуда».

Выводы. Итак, на воспитание воззрений нынешних спортсменов, обучающихся восточными единоборствами, воздействуют конфуцианские требования о верности долгу, послушании повелителю (учителю) и улучшении себя как личности. Духовность строится на реализации теории верности, под которой обуславливаются, в первооснову, верность тренеру, с которым спортсмен состоит в отношениях поведения и служения, а уже в дальнейшем преданность государству и президенту в неразделимом идеале. Преданность командиру – основная конфуцианская концепция – форсирует абсолютное отречение спортсмена от личных страстей и влечений. Всё это несомненно полностью отвечает задачам профессионального обучения будущих представителей «вооружённого органа исполнительной власти».

Литература:

1. Гагонин, С.Г. Развитие теории и практики физической культуры путём обобщения опыта боевых искусств Востока: автореф. дисс. док. пед. наук / С.Г. Гагонин. – СПб., 1998. – 42 с.
2. Глухов, С.Т. Религиозно-философские основы Буси-до, как инновационная составляющая профессиональной рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД / С.Т. Глухов, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2019. – Вып. 63. – Ч.1. – С. 76-80.
3. Конфуций. Уроки мудрости: сочинения / Конфуций. – М.: Эксмо-Пресс, 1998. – 405 с.
4. Сороко-Цюпа, О.С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа. – М.: Просвещение, 2018. – 304 с.
5. Хабаров, Д.В. Специальная физическая подготовка: рабочая программа дисциплины (составлена в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальностям 40.05.01 и 40.05.02) / Д.В. Хабаров, П.В. Коляго. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 13 с.

Педагогика

УДК 37.134:78

кандидат педагогических наук, доцент Борисенко Тамара Георгиевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

РЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с реализацией будущими учителями методов организации групповой деятельности школьников на уроках музыки. Отмечено, что их применение в процессе обучения и воспитания обусловлено требованиями нынешнего времени – совершенствованием профессиональной подготовки будущих учителей музыки, неотъемлемой составляющей которой является организация деятельности учащихся в группе. Подчеркивается потребность оптимизации применения обучающимися-практикантами разнообразных методов организации отмеченной деятельности, способствующих осознанию каждым учащимся своей значимости в коллективной деятельности.

Ключевые слова: учитель музыки, метод, организация, деятельность в группе.

Annotation. Pressing questions, related to realization of methods of organization of group activity of schoolboys future teachers on the lessons of music, are examined in the article. It is marked that their application in the process of teaching and education is conditioned by the requirements of present time - perfection of professional preparation of future music the inalienable constituent of which is organization of activity student in a group masters. The necessity of optimization of application of student-practice of various methods of organization of the noted activity, assisting realization every studying to the meaningfulness in collective activity is underlined.

Keywords: music master, method, organization, activity is in a group.

Введение. Современная система музыкального образования молодежи прогнозирует процесс музыкального обучения, воспитания и развития школьников и направлена на формирование культуры личности. Вполне понятно, что центральное место в этой системе занимает урок музыки, на котором учащиеся приобретают знания, происходит развитие умений и навыков в процессе занятий разными видами музыкальной деятельности.

Овладение будущими учителями специфическими особенностями урока музыки помогает им на практике в школе целеустремленно и взвешенно влиять на интеллектуально-художественное развитие школьников [2; 4]. Основное внимание концентрируется на поурочных интерактивных методах. На наш взгляд, более широкого освещения и дальнейшего развития требует разработка применения обучающимися-практикантами разнообразных методов организации групповой деятельности учащихся.

Изложение основного материала статьи. В период прохождения производственной, педагогической практики в общеобразовательной школе, в процессе подготовки к урокам музыки обучающиеся кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального образовательного автономного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» г. Ялта изучали методы организации групповой деятельности учащихся.

Овладевая теоретическими и практическими аспектами профессиональной подготовки будущего учителя музыки, обучающиеся включали в учебный процесс диалогизацию, предусматривающую обеспечение равенства позиций всех участников музыкальной деятельности, право каждого на личное мнение, возможность его высказать и защитить, персонализацию идей, выступлений, проектов, конструктивную интерпретацию и обсуждение предложений относительно организации групповой деятельности школьников.

Практиканты помогали учащимся осуществлять личные контакты в работе групп, достижение поставленной цели музыкальной деятельности. Обучающиеся-практиканты стремились создать на уроках музыки атмосферу радости, снятия неуверенности, что способствовало мобилизации активности, усиления мотивации школьников.

Интеракция в групповой деятельности помогала будущему учителю изучить личность учащегося, специфику взаимоотношений в конкретном классе и непосредственно корректировать эти процессы.

Относительно интерактивных методов можно сказать, что именно они и направлены на взаимодействие учеников в классе. Благодаря игровой форме их проведения, практикант получал более широкое представление об отношении учеников к учебе, о психологическом климате в классе, о деловых и эмоциональных лидерах, о «сильных» и «пассивных» учащихся, проводил непосредственную коррекцию в процессе их взаимодействия.

Все интерактивные методы касались эмоциональной сферы каждого школьника, определяли его статус, давали возможность проявить активность во взаимодействии с одноклассниками. Их использование предусматривало в основном игровую форму проведения [1]. Внедряя игровую форму организации деятельности, обучающиеся усваивали следующие их характеристики:

- пространственно-временная отдаленность – действие и его результат содержатся в рамках одной игровой ситуации;
- нормативный компонент действия – положения, регулирующие деятельность;
- организованный процесс взаимодействия учащихся – включение актуализации личности, возможность увидеть перспективу развития, ориентация на новые системы ценностей;
- учащиеся как носители определенных установок – обеспечение отличия личностных позиций участников музыкальной деятельности в группе.

Применяя интерактивные методы, обучающийся-практикант давал учащимся задание, получал от них определенную информацию, анализировал ее, корректировал их дальнейшие действия. Вместе с тем он сам попадал в ситуацию интенсивного, когнитивного и эмоционально насыщенного взаимодействия со школьниками, в котором должен был воспринимать особенности этой информации, уметь ее правильно анализировать, проявлять то или иное отношение и соответствующим образом корректировать взаимодействие относительно характера музыкальной деятельности.

Необходимо отметить, что организация групповой музыкальной деятельности учащихся будущими учителями предусматривала определенную имитацию модели обучения и воспитания. Поэтому закономерно, что любая модель должна была определяться по каким-то признакам. Общими признаками модели являлись: – наличие проблемы и объекта игрового моделирования; – различие интересов участников, связанных с выполнением определенных функций, предвиденных ролями; – взаимодействие участников; – создание ситуации, в которой участники должны принимать решение и анализировать свои действия; – динамика изменений обстоятельств, их зависимость от действий участников; – наличие возможности стимулирования.

Применение интерактивных методов организации деятельности учащихся в группе осуществлялось при проведении познавательных игр, которое начиналось с общего анализа их содержания, создания разнообразных деловых отношений, в процессе обмена информацией среди школьников, их участия в подготовке музыкального соревнования.

В игру включался каждый учащийся, мобилизуя свои знания, умения, предыдущий опыт. Кроме того, в играх они нарабатывали умение общаться, преодолевать отчужденность, пассивность. «Трудные» школьники менялись, чувствовали себя свободно, становились более спокойными, психически защищенными. Применение интерактивных методов предусматривало прямые контакты, взаимодействия учеников между собой [2].

Воссоздание учащимися реальных отношений осуществлялось в сюжетно-ролевых играх. Так, на зачетном уроке во втором классе один из практикантов предложил такую игровую ситуацию: «Вы опытные музыковеды. Вам надо сравнить выразительные возможности музыки в «Марше» из балета П. Чайковского «Щелкунчик», в «Марше Черномора» из оперы М. Глинки «Руслан и Людмила» и в «Марше» из оперы Ш. Гуно «Фауст». Определить, что в них общего и какие отличия?

Для этого предлагалось школьникам выбрать 3-х арбитров. Практикант исполнял роль свободного наблюдателя. Всех участников игры он знакомил с критериями оценки. Ученики образовывали группы. Арбитры определяли, какая группа ответила лучше. Такая игра вызвала у школьников большой интерес и активность.

На первый взгляд, при проведении этих методов обучающийся-практикант выглядел пассивно, ведь он только давал задание, а в дальнейшем ученики сами обменивались информацией. Однако, в действительности и на него ложилась значительная психологическая и эмоциональная нагрузка. Он имел возможность прямо, непосредственно регулировать деятельность учащихся, обеспечивая их взаимодействие на уровне «учащийся – учащийся», «учащийся – группа».

Практиканту важно было не выпустить процесс деятельности из-под контроля, потому что тогда взаимные оценочные отношения могли стать стихийными и непредвиденными, что могло привести к

нежелательным последствиям. В таком случае интеракция между учащимися полностью бы зависела от эмоциональных отношений в классе, которые сложились в настоящее время. Тогда уже играло бы роль сложившееся взаимное влияние, при этом партнеры могли бы «обрабатывать» друг друга, стремясь к изменению окончательного итога музыкального взаимодействия групп.

Потеря практикантом контроля над процессом деятельности иногда приводила к недоразумению, обиде, а то и к конфликту. Вследствие этого ему приходилось преодолевать трудности в организации групповой деятельности учащихся, их взаимоотношений и стремления к достижению общего результата.

Обучающиеся-практиканты применяли метод оценивания учащимися деятельности групп в деловой игре. Участники групп советовались между собой, обсуждали и выставляли баллы другой группе. Практиканты предлагали представителям одной из групп сыграть роль сначала «Доброго учителя», а потом роль «Очень строгого учителя». Критерии ответа были записаны на доске и «учитель», сверяясь с ними, давал ему оценку.

Правила игры: необходимо было найти обоснование высказываний своего мнения каждым участником, не отступать от условия («добрый» не может стать «строгим» и наоборот). Исполняя первую роль, школьники учились находить положительные моменты в ответах (даже если их не было), в другом – отрицательные. Осуществлялось также формирование умений корректно формулировать и выражать свое мнение, обосновывать принятую позицию. Интересными были моменты, когда ученикам приходилось оценивать один и тот же ответ одноклассника сначала в одной, а потом в противоположной роли или оценивать собственный ответ с позиции «строгого» учителя.

Основными приемами управления практикантов были вопросы к тому, кто оценивал ответы учеников. Именно с помощью вопросов, а не прямого указания, более легко было достичь желаемого результата. Также были совет, шутка, приемы невербального общения – удивление или поддержка, выраженные взглядом. Таким образом осуществлялась оценочная поддержка школьников.

Для включения в музыкальную деятельность групп младших школьников игра являлась одним из наиболее эффективных средств. В подростковом возрасте ярко проявлялось желание обсудить задание с одноклассниками. Кроме того, можно отметить, что учащиеся этого возраста использовали малейший повод для того, чтобы как-то обратить на себя внимание, выделиться среди других. Введение в урок обсуждения результатов деятельности, распределения функций в группе (взаимопроверка, взаимооценка) заинтересовывало их к проведению такой деятельности. У старших школьников повышался престиж знаний. Осознание возможности предоставить или получить помощь, обменяться информацией мотивировало их к учебному взаимодействию в группе.

Осуществление групповой деятельности побуждало обучающегося-практиканта детально продумывать ее организацию, утверждаться в преимуществе проведения такой деятельности над индивидуальной. Прежде всего школьники, участвуя в различных формах взаимодействия (игра, обмен функциями, обмен информацией и тому подобное), должны были быть обеспечены средствами взаимодействия. Ими являлись действия, связанные с изучаемым материалом.

Например, для того, чтобы исполнить песню, нужно было наработать определенные навыки, умения. Анализ учащимися личных действий и действий партнеров, оценка ими полученного результата групповой работы, давало возможность сравнивать, соотносить и, следовательно, способствовало формированию у них навыков групповой музыкальной деятельности, становлению положительной мотивации ее проведения.

При взаимодействии с инертными учащимися практиканты, учитывая их психологические особенности, соблюдали следующие положения: – не требовали от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий росла постепенно; – учитывали их способность активно действовать с разнообразными заданиями; – не требовали быстрого изменения неудачных формулировок при устных ответах, так как им необходимо время на обдумывание; – не спрашивали их в начале урока, поскольку инертным учащимся нужно время, чтобы включиться в новую ситуацию; – избегали необходимости получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; – предоставляли время на обдумывание и подготовку; – при выполнении заданий не отвлекали учащихся.

В групповой музыкальной деятельности у учащихся вызывало большой интерес применение метода «Снежный ком». Он содержал следующее:

- 1) индивидуальная работа учащихся над данными проблемами;
- 2) создание учащимися пар и работа в них;
- 3) создание четверки;
- 4) из четверки – создание восьмерки;
- 5) из восьмерки – создание шестнадцати;
- 6) результат – показ совместной музыкальной деятельности учащимися.

Повышало активность учащихся на уроке применение обучающимися-практикантами метода «Мозговой штурм» [3, с. 30]. Автором этого метода является американский ученый 60-х годов XX ст. Алекс Осборн. Суть метода выражается в подаче, сочетании разных понятий, решений, которые возникают при молниеносном озрении. «Мозговой штурм» приносил учащимся большую творческую пользу.

На практике обучающиеся применяли методы организации совместной музыкальной деятельности учащихся, которые прорабатывали в процессе подготовки к проведению уроков в школе, это: диагностирование, сравнение, побуждение к деятельности, вдохновение на достижение. Школьники при этом привлекались к рассуждениям, исследованию и эксперименту, которые осуществлялись командой или группой в соревновании, индивидуальной деятельности в группе, совместных и коротких письменных ответах группы.

Для выявления осознания учащимися взаимодействия, создания благоприятной атмосферы в их групповой музыкальной деятельности использовался прием «выбор партнера». Этот прием является модификацией известной социопроцедуры. Обучающиеся применяли его при выявлении школьников, которые так или иначе выразили свое желание работать вместе. Выбор партнера позволял уточнить мотивы учащихся в групповом музыкальном взаимодействии.

Один из вариантов этого приема давал возможность обучающемуся-практиканту получить информацию не только о наличии и уровне сформированности у школьника желания взаимодействовать, но и об отношениях учащихся между собой, что необходимо было учитывать при комплектовании участников групповой музыкальной деятельности. При этом школьники получали карточки, в какие они должны были

вписать фамилии четырех своих одноклассников, с которыми хотели бы быть в одной группе, и мотивировать свой выбор. На первом месте отмечалась фамилия наиболее желаемого партнера.

Практикант говорил учащимся, что им надо выполнить задание вместе с одноклассниками. Для этого надо разбиться на небольшие группы по четыре-пять человек. Каждая группа выполняла свое задание. Чтобы составить списки этих групп, нужно было учесть мнение каждого участника. Поэтому им было предложено записать на карточке фамилии четырех одноклассников, с которыми они хотели бы быть вместе в группе, и объяснить, почему они отметили именно их. Начать список надо было с фамилии того школьника, взаимодействие с которым было бы для учащегося наиболее желательным. Затем школьники все вместе анализировали, насколько успешно они справились с заданием.

Другой вариант позволил дополнить и уточнить сведения, которые уже были получены. Главная цель – выявить те качества партнера, на которые сориентирован учащийся, и получить представление о его намерении при выполнении групповой музыкальной деятельности. Для этого школьники получали карточки, на которых были перечислены качества партнера, которыми можно было бы руководствоваться при подборе членов группы. Они должны были их проранжировать, то есть поставить рядом с каждым качеством определенный ранг в зависимости от того, насколько это качество значимо. В карточке были перечислены следующие качества партнера по музыкальной деятельности в группе: 1. Добрый человек. 2. Мой друг (подруга). 3. Много знает. 4. С ним интересно общаться. 5. Может сочинить хорошую мелодию. 6. Веселый человек. 7. Отличник. 8. Хорошо знает материал. 9. Надежный помощник. 10. Красиво поет. 11. Может понять то, что я хочу сказать и т.п.

Практикант говорил ученикам, что им необходимо выполнить задание вместе с одноклассниками. Как они думают, каким должен быть их партнер? Какими качествами он должен обладать для того, чтобы взаимодействие в группе проходило успешно?

Чтобы было легче ответить на эти вопросы, им раздавались карточки, на которых были написаны те качества, по которым их одноклассники выбирали себе партнеров. Учащиеся должны были прочитать их внимательно и указать, какие из названных качеств, по их мнению, должны быть определяющими при выборе партнера. Первый номер должен был стоять рядом с наиболее важным качеством партнера. Второй – рядом с менее значимым и т. д. Если в списке не было названо качество, которое школьник считал наиболее важным для партнера при групповом музыкальном взаимодействии, то он мог его дописать и поставить рядом с ним соответствующий номер.

Учащиеся по-разному мотивировали выбор своего партнера. Практиканты проводили качественный и количественный анализ их ответов. Если школьник выделял ответы «Он добрый»; «Он мой друг»; «С ним интересно общаться», то можно было сказать, что в выборе он руководствовался отношениями, которые сложились в других видах деятельности, например, игровой, общественно-полезной и т.п. Ни к учебе, ни к групповой музыкальной деятельности этот выбор не имел отношения.

Когда учащийся выделял ответы «Он отличник»; «Он хорошо поет»; «Он много знает», то можно сказать, что при выборе он руководствовался стремлением обязательно получить хороший результат. Какая мотивация определяла в этом случае его деятельность, выявляло дальнейшее наблюдение за взаимодействием школьников. Были мотивы достижения успешного результата, нежелания неприятности. В такой ситуации проявлялся обучающий мотив: когда учащийся хотел не только получить хороший результат, но и чему-то научиться у своего партнера. Можно подчеркнуть, что у этих школьников отсутствовало партнерское взаимодействие.

Если же на первое место учащийся выносил такие качества, как: «Он может понять то, что я хочу сказать» или «Он хороший, надежный помощник», то это говорило о том, что учащийся стремился к взаимодействию с одноклассником и мотивы сотрудничества у него в какой-то мере сформированы. В процессе целенаправленной, планомерной деятельности в этом направлении нарабатывались умения партнерского взаимодействия, наблюдались изменения мотивационной сферы школьников.

Сравнивая ответы учащихся, практикант имел возможность проанализировать выявленные мотивы. Было зафиксировано следующее: у некоторых учащихся качества партнера, которые определены как наиболее важные для успешного осуществления групповой музыкальной деятельности, не совпадали с их же объяснением причин выбора того или другого одноклассника для выполнения задания. Например, ранжируя качества, которые необходимы партнеру, учащийся подчеркнул, что для успешной деятельности в группе необходимо, чтобы «он смог понять то, что я хочу сказать или сделать».

Характеристика же «веселый человек» занимала последнее место. При выборе партнера в этом случае учащийся подчеркивал, что с ним будет «весело работать, он умеет смешить». Другими словами, школьник знал, что для успешной деятельности нужен партнер, обладающий знаниями, владеющий определенными умениями, но, когда его выбирал, руководствовался совсем недельными качествами одноклассника. Таким образом, мотивы, о которых учащийся знает, и которые реально проявляются в музыкальной групповой деятельности, в этом случае не совпадают и говорить о том, что у него воспитан мотив партнерства, нельзя, т. к. он о нем только знает, но не действует в соответствии с ним.

Выводы. Положительный результат организации групповой музыкальной деятельности учащихся на практике в школе во многом обусловлен реализацией обучающимися методов данного аспекта, определением мотивации участия школьников в этом виде деятельности, благодаря чему приобретает практический опыт ее внедрения, улучшается профессиональная подготовка будущих учителей музыки.

Литература:

1. Абрамова, И.Г. Игротехнические приемы. Рекомендации для организации игровых занятий в школе. / И.Г. Абрамова. – СПб.: Образование, 1992. – 43 с.
2. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Губанова, Т.Э. Использование интерактивных методов на уроках музыки [Электронный ресурс] / Т.Э. Губанова // Rabota. konferentsiya.doc. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2017/12/03/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-na-urokah-muzyki>.
4. Методология педагогической музыкального образования. Научная школа Э.Б. Абдуллина. Коллективная монография / Под научн. ред. Э.Б. Абдуллина. Изд. 3-е. испр. и доп. — М.: Граф-Пресс, 2010. – 272 с.
5. Смолкин, А.М. Методы активного обучения. Науч. метод. пособие / А.М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

УДК 371

**старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии Бугославская Александра Владимировна**

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Армянск)**ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Аннотация. В статье осязается сущность модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов. Основное внимание в работе отведено использованию интерактивных методов обучения (системный анализ проблемных ситуаций профессиональной направленности, деловые имитационные игры) в контексте профессиональной подготовки будущих психологов с целью оптимизации процесса их профессионально-личностного становления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих психологов в высшей школе, профессионально-личностное становление, педагогическое сопровождение, модель педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов, этапы реализации модели, организационно-педагогические условия, интерактивные методы обучения, игровые технологии обучения, метод системного анализа проблемных ситуаций, имитационные игры, деловые игры, контекстное обучение, профессионально-ориентированное обучение.

Annotation. The article highlights the essence of the model of pedagogical support for professional and personal development of future psychologists. The main attention is given to the use of interactive teaching methods (system analysis of problem situations of professional orientation, business simulation games) in the context of professional training of future psychologists in order to optimize the process of their professional and personal development.

Keywords: training future psychologists at higher school, personal and professional development, pedagogical support, pedagogical support of professional and personal formation of future psychologists, the stages of implementing the model, organizational-pedagogical conditions, interactive learning methods, gaming technology learning, the method of system analysis of problem situations, simulation games, business games, contextual learning, professionally-oriented training.

Введение. На современном этапе развития Российского государства и отечественного социума к личности психолога предъявляется ряд новых требований. Будущий профессионал в области психологического труда должен быть ориентирован на постоянное профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит в дальнейшем высокий уровень конкурентоспособности, профессиональной мобильности, продуктивности профессиональной деятельности.

В этой связи при реализации подготовки будущих психологов высшей школе важным условием является формирование профессионально-значимых личностных качеств, создание условий для формирования и развития профессиональной направленности личности.

Как известно, формирование и развитие профессиональной направленности личности происходит непосредственно в процессе различных значимых видов деятельности (профессиональной, учебной, социальной и т.д.). Решение проблемы формирования профессионально-личностного становления будущих психологов требует обновления технологий, методов и средств профессиональной подготовки, а также реализации целенаправленного педагогического сопровождения данного процесса.

Мы считаем, что при подготовке будущих психологов должна применяться модель обучения, которая стимулировала бы у субъектов учения потребность в личностном росте. С целью совершенствования системы профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе нами была разработана и апробирована модель педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов.

Внедрение модели в учебно-воспитательный процесс вуза реализовывалось поэтапно путем включения ее содержания в систему подготовки будущих психологов.

Модель включает 4 основных этапа, ее реализация предусматривала также обеспечение ряда организационно-педагогических условий на каждом из этапов. Так, на втором – содержательно-технологическом этапе с целью развития умения у будущих психологов к осуществлению системного анализа проблемных ситуаций как одного из компонентов профессионально-личностной готовности к психологической деятельности содержанием модели было предусмотрено обучение студентов на основе интерактивных методов, в частности таких, как системный анализ проблемных ситуаций и имитационные деловые игры.

Целью данной статьи является обоснование педагогического значения таких интерактивных методов обучения, как системный анализ проблемных ситуаций и имитационные деловые игры в профессиональном образовании будущих психологов, рассмотрение их как компонентов содержания модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов.

Изложение основного материала статьи. Психолог – это человек, который должен быть от природы наделен особыми способностями общаться с другими и понимать их. Сложность овладения профессией практического психолога заключается в том, что помимо приобретения знаний, практических навыков и умений, за время обучения необходимо осуществить огромную работу по установлению собственной личности, овладеть многими социальными и жизненными компетенциями. Иными словами, достаточный уровень профессиональной подготовки будущего психолога возможен только при условии определенного уровня развития и самореализации личности.

Профессиональные способности психолога развиваются в ходе практики общения и взаимодействия с другими людьми. В ходе учебной деятельности они могут развиваться в межличностном общении субъектов образовательной деятельности, что обосновывает необходимость обращения к интерактивным методам обучения при реализации профессиональной подготовки будущих психологов.

Рассматривая подготовку будущих практических психологов как период профессионального становления, можно предположить, что этот процесс развития профессионально значимых качеств и

способностей, профессиональных знаний и умений, сопровождается активным качественным преобразованием личности своего внутреннего мира, что приводит к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Содержание модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов строилось согласно логике последовательности стадий профессионального становления, которые были определены ученым-психологом Е.А. Климовым:

- оптация – период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;
- адаптация - вхождение в профессию и привыкание к ней;
- фаза интернала – приобретение профессионального опыта;
- мастерство – квалифицированное выполнение трудовой деятельности;
- фаза авторитета – достижения профессионально высокой квалификации;
- наставничество – передача профессионалом своего опыта [3].

Перед внедрением модели в ходе экспериментального исследования нами была проведена диагностика уровня профессионально-личностного становления будущих психологов. По результатам проведенного экспериментального исследования выявлен недостаточный уровень владения культурой профессионального общения студентов и их готовности к реализации профессиональной деятельности, что и обосновало потребность внедрения модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов в учебно-воспитательный процесс вуза. Базой экспериментального исследования послужили такие учреждения высшего профессионального образования, как:

- Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте;

- Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Армянске.

Итак, как было отмечено выше, реализация модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов предусматривала обращение к методам интерактивного обучения для повышения качества образования и формирования всех компонентов готовности будущих специалистов к профессионально-психологической деятельности.

Согласно определению, приведенному в педагогическом энциклопедическом словаре Б. Бим-Бада интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебной средой, которая является сферой усваиваемого опыта [5, с. 107].

Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного активного взаимодействия студентов. Это взаимообучение, в котором студенты и преподаватель – равноправные, равнозначные субъекты обучения.

Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных (профессиональных) ситуаций, использование ролевых и деловых игр, совместное решение проблемы на основе соответствующей ситуации.

При интерактивном обучении управление учебной деятельностью студентов сочетается с принципом сотрудничества преподавателя и обучающегося, взаимодействия и взаимопомощи студентов, а также с интегрированным использованием групповых и индивидуальных форм работы.

Построение обучения будущих психологов на интерактивной основе способствует эффективному формированию профессиональных навыков и умений, культуры психологического общения, компонентов профессионально-личностного становления и готовности к трудовой деятельности в роли психолога.

Одной из эффективных, по нашему мнению, форм работы со студентами в контексте реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов стал системный анализ проблемных ситуаций.

Метод системного анализа проблемных ситуаций способствует формированию у будущих психологов умения решать разные по сложности психологические задачи, умения научно обоснованного анализа и исследования психологических ситуаций.

Применяя метод системного анализа проблемных ситуаций и форм такой работы, студентам предлагались для решения проблемные ситуации из практики психологов.

Обращение к системному анализу проблемных ситуаций в процессе реализации высшего психологического образования будущих специалистов позволило постепенно увеличить скорость актуализации профессиональных знаний студентов, повысить активность их мыслительной деятельности в контексте решения сложных профессиональных задач.

Эффективной методологией относительно оптимизации процесса профессионально-личностного становления будущих психологов является игровая технология обучения. В данном контексте нами было отдано предпочтение деловым имитационным играм, позволяющим будущим специалистам войти в профессиональный контекст, пребывая еще за студенческой партией.

По мнению автора концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого, «В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно наряду с профессиональными знаниями обучаемый приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации» [1, с. 128-129].

К главным признакам деловой игры исследователи относят следующие:

- выполнение студентами ролей в предложенной игре;
- имитацию реальной действительности;
- наличие моделирующих ситуаций;
- организацию и управление, коммуникативную направленность как общие черты деловых игр [4].

При использовании игровой технологии в рамках реализации модели сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов студентам предлагалось поучаствовать в имитационной игровой деятельности, сюжет которой отображал различные проблемные ситуации профессиональной направленности. В данном контексте студенты вступали в ролевое взаимодействие, брали на себя поочередно

роль психолога и роль пациента. После проигрывания ситуация разбиралась совместно с группой. После чего участники меняли свои ролевые позиции.

В рамках реализации игровой имитационной деятельности использовались следующие темы деловых игр:

- «Консультирование семьи в ситуации развода»;
- «Психолог в организации»;
- «Первый день педагога-психолога в школе»;
- «Профессиональные деструкции психолога» и т.п.

При реализации игровой деятельности студентов в ходе апробации модели нами учитывались следующие психолого-педагогические принципы:

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности;
- принцип совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости;
- принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности [2].

Выводы. Таким образом, с целью оптимизации процесса профессионально-личностного становления будущих психологов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе целесообразным является обращение к соответствующим психолого-дидактическим средствам. Для повышения результативности профессионального образования будущих психологов необходимо внедрять в учебно-воспитательный процесс подготовки методы активного, интерактивного и контекстного обучения, которое бы позволили придать процессу подготовки профессионально-ориентированный характер.

В данном исследовании были рассмотрены одни из путей оптимизации процесса профессионально-личностного становления будущих психологов и варианта реализации педагогического сопровождения данного процесса в системе высшего профессионального образования. Нами были рассмотрены составляющие содержания модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов, такие как метод системного анализа проблемных ситуаций и имитационные деловые игры, обоснована их эффективность и целесообразность применения.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207.
2. Жукова Н.В. Деловая игра как средство формирования внутреннего кросс-культурного контекста в профессиональной подготовке студентов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 25-30.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: 1996.
4. Кузнецова Н.А. Деловая игра как элемент стандарта ФГОС-3 // Развитие инновационной элиты преподавателей: материалы науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2011. – С. 65-66.
5. Педагогический энциклопедический словарь / сост. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 528 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Данное исследование нацелено на изучение проблем профессиональной подготовки будущих педагогов на компетентностной основе, в частности – проблемы формирования их готовности к реализации педагогического проектирования. В работе изучены теоретические аспекты готовности педагогов к профессиональной деятельности, определена сущность понятия «готовность будущих учителей к реализации проектной деятельности в системе образования». В статье определены основные факторы, организационно-педагогические условия, методологические основы и методические особенности формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии в учреждениях образования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектная деятельность в образовании, проектирование учебно-воспитательной деятельности, проектирование образовательного процесса, проектные способности, проектная технология, готовность к профессионально-педагогической деятельности, готовность к педагогическому проектированию, профессиональная подготовка будущих педагогов, профессионально-педагогическая компетентность, компетентностный подход.

Annotation. This study is aimed at studying the problems of professional training of future teachers on a competence basis, in particular-the problem of forming their readiness for the implementation of pedagogical design. The paper examines the theoretical aspects of teachers 'readiness for professional activity, defines the essence of the concept" readiness of future teachers to implement project activities in the education system". The article defines the main factors, organizational and pedagogical conditions, methodological foundations and methodological features of the formation of readiness of future teachers to implement project technology in educational institutions.

Keywords: instructional design, project activities in education, designing educational activities, the educational design process, design ability, design technology, readiness for professional-pedagogical activity, readiness to the pedagogical design, training of future teachers, professional-pedagogical competence, competence approach.

Введение. В современных социокультурных, политических и экономических условиях развития отечественного общества изменяется и увеличивается перечень требований к личности учителя, в том числе расширяется перечень профессиональных обязанностей и функций педагога. В частности, одной из сравнительно новых функций современного педагога является реализация проектирования образовательных систем, образовательных программ, педагогических технологий, учебно-воспитательного процесса и т.д.

Указанные изменения актуализируют потребность модернизации и совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом современных требований государства и общества. Так, одним из обязательных направлений профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития высшего педагогического образования является формирование готовности будущего специалиста к реализации проектной деятельности в системе образования.

Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов готовности будущих педагогов к реализации проектной деятельности в системе образования, методологических основ и методических особенностей формирования готовности будущих учителей к осуществлению педагогического проектирования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития высшего профессионального образования ведущей методологической основой подготовки будущих специалистов выступает компетентностный подход.

На основе анализа теоретических трудов И.А. Зимней и В.А. Сластенина определим, что понятие «компетентный педагог» – это субъект педагогической деятельности, который обладает комплексом индивидуальных способностей и готов к реализации всех направлений профессионально-педагогической деятельности [3; 11].

Особым видом педагогической деятельности является проективная. По словам Р.Х. Мингазова педагогическое проектирование является обязательной функцией деятельности каждого учителя, причем, не менее значимой, чем организаторская, гностическая или коммуникативная [7].

Н.В. Кузьминой выделяется два уровня индивидуальных профессионально-значимых способностей педагога:

- перцептивно-рефлексивные (соотносятся набором профессионально значимых личностных качеств педагога);

- проективные способности (теоретические и практические умения педагогического проектирования) [5].

На основе изложенного заключим, что реализация педагогического проектирования является одним из обязательных компонентов профессионально-педагогической деятельности современного учителя. В этой связи формирование готовности будущих педагогов к реализации проектной деятельности в системе образования является обязательным содержательным направлением их профессиональной подготовки в высшей школе. В данном контексте заключим, что готовность к педагогическому проектированию в современных условиях выступает одним из показателей сформированности и факторов формирования профессионально-педагогической компетентности специалиста.

Обратимся к определению сущности терминологических понятий изучаемой проблемы.

Как было отмечено выше, готовность к реализации проектной деятельности в образовании является составляющей структуры готовности педагога к осуществлению педагогического труда, которая, по мнению В.А. Сластенина, выступает интегральной характеристикой личности, соединяющей в себе мотивационно-ценностное отношение к учительской профессии и владение педагогической деятельностью на операционном уровне, что позволяет осуществлять проектирование и реализацию педагогических технологий [11].

Готовность как личностное образование является результатом процесса подготовки, представляющей собой «накопление фонда знаний, умений, навыков в определенной области деятельности»; «общее и социальное развитие», «психологическую готовность включиться в деятельность и реализовать свою подготовку в делах, действиях и деятельности» [9, с. 11-19].

Процесс подготовки будущих педагогов к применению проектной технологии определяется в научной литературе как:

- процесс усвоения теоретических знаний о проектной технологии и формировании специальных умений, необходимых для осуществления проектирования в современной школе;

- результат указанного процесса, характеризующийся определенным уровнем развития личности обучающихся;

- результат сформированности педагогических, психологических и методических знаний, умений и навыков;

- педагогическая система, обладающая определенным содержанием и структурой;

- познавательная деятельность, связанная с усвоением педагогических, психологических и методических знаний, а также характеризующаяся активным включением студента в практическую деятельность.

Подготовка будущих педагогов к реализации проектной деятельности в образовании представляет собой сложную, упорядоченную, целостную, динамическую систему, функционирующую в соответствии с целью, задачами и принципами деятельности высшей школы, направленную на формирование мотивационно-ценностных ориентаций студентов, системы их знаний, умений и навыков, развитие творческого подхода к проектированию педагогической деятельности; подчиняющуюся цели формирования у будущих учителей готовности к осуществлению педагогического проектирования.

Процесс формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии в системе образования с целью обеспечения его эффективности должен строиться, по мнению современных теоретиков педагогической науки, на основе компетентностного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного подходов. Обеспечение взаимодействия указанных подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов и овладению ими алгоритмом осуществления проектирования образовательной деятельности предусматривает насыщение содержания профессионального обучения формами и методами, позволяющими максимально реализовать поставленные задачи, в соответствии с моделью профессиональной подготовки.

На основе анализа трудов А.В. Брушлинского, Э.В. Галажинского, Б.С. Гершунского, В.Е. Ключко, Л.М. Митиной к основным социально-педагогическим факторам (детерминантам) формирования готовности учителя к проектированию отнесем следующие:

1) социальные установки на проективную деятельность как психологические новообразования социальности будущего педагога, самодостаточной личности, готовой к открытым взаимоотношениям при освоении проектной культуры;

2) мировоззренческие установки на выбор философского обоснования индивидуального технологического проекта;

3) осознанный выбор индивидуальных ценностей в инновационном поиске технологических решений, основу которых составляют общечеловеческие ценности [1; 4; 2; 8].

В.Л. Матросов и В.А. Сластёнин определили основные условия обучения студентов – будущих педагогов, обеспечивающие формирование их готовности к педагогическому проектированию. К ним ученые отнесли следующие:

а) наличие четко заданной цели, то есть, корректно измеряемого представления понятий, операций, деятельности студентов как ожидаемого результата их профессионального обучения;

б) представление содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач и способов их решения;

в) наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения материала, набора профессиональных функций;

г) указание способов взаимодействия участников учебного процесса между собой, а также с информационной техникой;

д) мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студентов, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;

е) указание границ правило-сообразной (алгоритмической) и творческой деятельности, допустимого отступления от единообразных правил [6, с. 22-29].

Процесс формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной деятельности в системе образования также предусматривает обеспечение ряда организационно-педагогических условий. В данном исследовании, вслед за С.Н. Павловым, под термином «организационно-педагогические условия» будем понимать «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса» [10, с. 14]. По мнению автора, «эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [10, с. 14].

Подготовка будущих педагогов к проектированию учебно-воспитательной деятельности происходит наиболее успешно при обеспечении следующих организационно-педагогических условий:

- обеспечение взаимодействия системного, личностного и деятельностно-ориентированного подходов к профессиональной подготовке;

- овладение студентами алгоритмом осуществления проектирования учебно-воспитательной деятельности;

- поэтапное и системное обучение будущих учителей проектированию педагогической деятельности.

Выводы. Обобщая изложенное, заключим, что одной из важнейших задач современного педагогического образования является формирование готовности будущих педагогов к реализации проектирования образовательных систем, технологий, учебно-воспитательного процесса и т.д.

Методологической основой данного процесса выступают компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный и профессионально-ориентированный подходы. Эффективность формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии в системе образования может быть достигнута путем совершенствования содержания профессиональной подготовки студентов, соблюдения ряда организационно-педагогических условий реализации анализируемого педагогического процесса.

При формировании готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования необходим учет факторов и специфики ее формирования, а также требуется изменение методических подходов к моделированию образовательного процесса.

По нашему мнению, высокий уровень сформированности готовности учителя к педагогическому проектированию – залог формирования готовности специалиста к реализации профессионально-педагогической деятельности на высоком результативном уровне, а также его профессиональной компетентности.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна // *Вопр. психологии*. – 1989. – № 4. – С. 66-73.
2. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI в.* – М., 2002. – 508 с.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учеб. пособие*. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997.
4. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. *Самоорганизация личности: Системный подход*. – Томск, 1999. – 154 с.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования // *Изв. РАО*. – 2000. – № 1. – С. 19-31.
6. Матросов В.Л. Проектирование содержания высшего педагогического образования: Гуманистическая парадигма / В.Л. Матросов, В.А. Сластёнин // *Изв. РАО*. – 1999. – С. 22-29.
7. Мингазов Р.Х. Роль педагогического проектирования в профессиональной деятельности учителя / Мингазов Р.Х., Фадеева Е.Ю., Сабитов Н.А. // *Казанский педагогический журнал*. – 2012. – № 4.
8. Митина Л.М. *Психология развития конкурентоспособности личности*. – М.; Воронеж, 2002. – 397 с.
9. Молонов Г.Ц. *Фундаментализация общеобразовательной подготовки школьников*. – Улан-Удэ, 2002. – 142 с.
10. Павлов С.Н. *Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
11. Сластёнин В.А. *Учитель в инновационных образовательных процессах* // *Изв. РАО*. – М., 2000. – № 3. – С. 73-79.

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы организации эффективного взаимодействия между учреждением дошкольного образования и родителями воспитанников. В работе указаны основные направления и задачи взаимодействия организации дошкольного образования и родителей дошкольников согласно требованиям ФГОС дошкольного образования. В исследовании обоснована роль информационно-коммуникационных технологий в системе дошкольного образования, в частности, в контексте организации эффективного взаимодействия педагогов учреждения дошкольного образования с родителями. В работе указаны задачи и возможности построения указанного взаимодействия на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: технология, информационно-коммуникационные технологии, информационное пространство, дети дошкольного возраста, родители, учреждение дошкольного образования, взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников, задачи использования ИКТ в системе дошкольного образования, ФГОС дошкольного образования, сайт образовательной организации, электронные средства информирования.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of organizing effective interaction between the preschool education institution and the parents of pupils. The paper shows the main directions and tasks of the organization's preschool education and parents of preschoolers according to the Federal educational standards of preschool education. The study substantiates the role of information and communication technologies in the system of preschool education, in particular, in the context of the organization of effective interaction of teachers of preschool education with parents. The paper describes the tasks and opportunities for building this interaction based on the use of information and communication technologies.

Keywords: technology, information and communication technologies, information space, preschool children, parents, preschool education institution, interaction of a preschool educational organization with the parents of pupils, tasks of using ICT in the system of preschool education, the Federal state educational system of preschool education, the website of an educational organization, electronic means of informing.

Введение. Современные тенденции развития общества, науки и техники актуализируют необходимость использования в системе дошкольного образования новых средств обучения, так как дошкольный возраст становления личности ребенка – наиболее благоприятный для развития творческого потенциала и познавательной активности. Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе и образуют глобальное информационное пространство. Внедрение информационно-коммуникационных технологий влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании, методах обучения.

Сегодня использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения является одной из наиболее и актуальных проблем дошкольной педагогики. По мнению современных исследователей, работа с дошкольниками должна опираться на информационную составляющую и культуру использования ИКТ в обществе [5].

Использование информационно-коммуникационных технологий в дошкольном учебном заведении является обогащающим и преобразовательным фактором, одним из путей обновления содержания образования с учетом современных требований государства и общества.

Перед современным воспитателем ДОУ стоит проблема поиска нового педагогического инструмента. В этой связи в педагогической деятельности возникает потребность обращения к информационно-коммуникационным технологиям как к мощному инструменту развития мотивации образовательного процесса.

Обращение к инновационным технологиям в системе образования должно распространяться не только на сферу педагогического взаимодействия воспитателей и дошкольников. Обращение к информационно-коммуникационным технологиям позволяет оптимизировать методические, управленческие и организационные направления работы учреждения дошкольного образования, а также качественно новому строить взаимодействие с семьями воспитанников.

Целью данной статьи является изучение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в контексте построения гармоничного и эффективного взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников.

Изложение основного материала статьи. Е.В. Мигунова справедливо отмечает, что организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в современных условиях деятельности играет одну из важнейших ролей [6].

На основе анализа теоретических источников по изучаемой проблеме определим основные задачи, на решение которых направлено взаимодействие ДОУ с родителями. К таким задачам исследователи относят следующие:

- педагогическое просвещение родителей;
- ознакомление родителей с жизнью и работой дошкольного учреждения;
- установление единства в воспитании детей [1].

На современном этапе развития дошкольного образования его организация, содержание и результаты регламентируются ФГОС ДО. С момента вступления в силу указанного образовательного стандарта у родителей дошкольников появились новые преимущества, так как он обеспечивает открытость дошкольного образования, что означает, помимо организации дифференцированного и гибкого процесса образования, активное вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс ДОУ [1].

ФГОС ДО раскрывает основные требования к взаимодействию учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников. В контексте данного взаимодействия учреждение образования должно:

- информировать семью о целях образования, содержании образовательной программы;
- обеспечить вовлечение родителей в учебно-воспитательную деятельность, в том числе путем создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки ее образовательных инициатив;
- создавать условия по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию образовательной программы [7].

Сегодня каждое учреждение дошкольного образования активно привлекает семьи воспитанников к сотрудничеству и продуктивному взаимодействию, признавая их равноценными партнерами в ответственном деле воспитания подрастающего поколения.

Одним из условий эффективного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи является расширение информационного пространства. В данном контексте информационное пространство выступает средством эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса: дошкольников, педагогов, родителей.

Организация эффективного сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования требует сегодня обращения к разнообразным инновационным педагогическим технологиям. Как было отмечено выше, при решении многовекторных проблем организации жизнедеятельности детского сада высоким педагогическим потенциалом обладают информационно-коммуникационные технологии.

Благодаря средствам информационно-коммуникационных технологий, современные родители могут «приоткрыть занавес» и посмотреть, как растет и развивается их ребенок, чем занимается в то время, пока находится в учреждении дошкольного образования [4].

По мнению Т.И. Добиковой, «сотрудничество с семьей ребенка в вопросах использования ИКТ является важным направлением работы дошкольного учреждения. Во-первых, сформирован заказ на включение такой деятельности в систему образования; во-вторых, педагогические причины обусловлены необходимостью поиска средств повышения эффективности образования; в-третьих, ИКТ позволяет повысить мотивацию к обучению у детей и вовлечь родителей в активную образовательную деятельность» [4].

Исследователи Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина, Т.В. Кротова подчеркивают, что просвещение родителей в вопросах использования ИКТ в семейном воспитании детей дошкольного возраста имеет неопределимое значение для формирования у детей дошкольного возраста основ информационной культуры [2; 3].

Использование информационно-коммуникационных технологий направлено на решение следующих основных задач:

- привлекать родителей к участию в воспитательном процессе дошкольного учебного заведения;
- предоставлять возможность получать информацию о развитии своего ребенка более удобным способом коммуникации (информационные стенды, сайты);
- пропагандировать систему педагогических знаний через использование ИКТ [3].

Спектр использования средств информационно-коммуникационных технологий в контексте решения задач организации эффективного взаимодействия детского сада и семьи воспитанников довольно широк. В частности, обращение к ИКТ позволяет расширить возможности общения педагогов с родителями. В данном контексте речь идет об электронных средствах информирования, которые являются эффективным источником получения и передачи информации.

Еще совсем недавно родители воспитанников учреждений дошкольного образования могли получать данные о развитии и воспитании детей лишь из уголков для родителей, со стендов, ширм, из папок-передвижек, которые изготавливались воспитателями собственноручно, что требовало больших временных затрат. Сегодня человечество, благодаря Интернету, отдаёт предпочтение другим – электронным источникам получения и передачи информации. Электронные средства информирования позволяют быстро и без особого труда передать или получить необходимые сведения.

Одним из путей применения электронных средств информирования родителей дошкольников и построения взаимодействия между воспитателем и семьями детей является создание сайта образовательной организации. Наличие в учреждении официального сайта предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни ребенка, группы детского сада в целом. Указанный информационный ресурс предназначен для предоставления родителям и общественности информации об истории учреждения дошкольного образования, о педагогическом коллективе, происходящих событиях, мероприятиях, перспективах.

Официальный сайт организации дошкольного образования предоставляет возможность общения родителей и педагогов. Электронные средства информирования позволяют узнать о результатах инновационной деятельности ДОУ, об укреплении его материально-технической базы, повышении квалификации сотрудников, перспективах развития образовательного процесса. В том числе сайт учреждения дошкольного образования может стать для родителей воспитанников источником информации учебного, методического или воспитательного характера. На сайте родители могут получить информацию о методах укрепления здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, рекомендации относительно методов и способов обучения и воспитания дошкольников, их физического и психологического развития.

Разработка и функционирование сайта учреждения дошкольного образования направлены на решение следующих задач:

- формирование целостного позитивного имиджа образовательной организации;
- совершенствование уровня информированности родителей о качестве образовательных услуг в учреждении;
- создание условий для взаимодействия участников образовательного процесса, социальных партнеров учреждения дошкольного образования;

- осуществление обмена педагогическим опытом;
- стимулирование творческой активности педагогов, детей и родителей.

Указанные задачи могут решаться также путем создания сообществ в социальных сетях.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют родителям в реальном режиме времени отслеживать образовательно-коррекционный процесс своих детей, получать информацию о проблемах, возникающих в обучении и воспитании, получать рекомендации, направленные на устранение конкретных проблем во взаимодействии с педагогом или семьей.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, заключим, что использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность представителям современного общества стать информационно грамотными, формировать личностное информационное мировоззрение как компонент информационной культуры. Указанные качества важны не только для педагогов и обучающихся, но и их родителей. В этой связи использование средств информационно-коммуникационных технологий позволяет не только оптимизировать процесс взаимодействия детского сада и родителей, но и повышать информационную культуру общества в целом; совершенствовать жизнедеятельность ДОУ и качественно улучшить результаты учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, построенное на достижениях современной педагогической науки и технического прогресса дошкольное образование станет фундаментом качественного непрерывного образования личности.

Литература:

1. Галушко И.Г., Галушко А.В., Демчук Е.Р. Ознакомление родителей с особенностями деятельности детей в ДОУ на основе информационных компьютерных технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V8. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186068.htm>.
2. Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В., Кротова Т.В. Возможности информационных и коммуникационных технологий и их использование в сотрудничестве педагогов ДОО и родителей // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2017. – № 1. – С. 47-54.
3. Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В., Кротова Т.В. Информационно-образовательная среда ДОО как фактор эффективного взаимодействия педагогов и родителей // Современный детский сад. – 2016. – № 4. – С. 64-70.
4. Добикова Т.И. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОУ посредством информационно-коммуникационных технологий // Проблемы педагогики. – 2015. – № 5 (6).
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: моногр. / под ред. Б. Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.
6. Мигунова Е.В. Модернизация дошкольного образования в условиях глобальных вызовов // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74. Т.2. – С. 40-43.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // <http://base.garant.ru/70512244/#ixzz6EOAuVIA2>

Pedagogy

UDC 82.0

candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Volchkova Venera Ildusovna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan);

candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer Latypova Angela Kamilevna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan)

TECHNIQUES FOR ANALYZING AND INTERPRETING ART SPACE AND TIME IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE AND ACTIVE APPROACH

Аннотация. Статья посвящена методике обращения к художественному пространству и времени в контексте коммуникативно-деятельностного подхода и современных теоретико-литературных представлений об этих категориях. При описании методической модели обосновывается ее структура, анализируется восприятие студентами пространственно-временных особенностей литературного произведения на различных этапах его изучения, описываются типы заданий и приемы, ориентированные на анализ и интерпретацию художественного пространства и времени.

Ключевые слова: художественное пространство, художественное время, литературный анализ, интерпретация.

Annotation. The article is devoted to the method of addressing to artistic space and time in the context of communication and activity approach and modern theoretical and literary ideas about these categories. When describing the methodological model, its structure is justified, students' perception of space-time peculiarities of the literary work at various stages of its study is analyzed, and types of tasks and techniques oriented to analysis and interpretation of artistic space and time are described.

Keywords: art space, art time, literary analysis, interpretation.

Introduction. The installation of literary education on the development of a culture of reader's perception, on the upbringing of a thoughtful, art-sensitive text reader determines the attention to the elements of the art world, which allows not limiting the readership to the plot area. In this regard, attention to the categories of "artistic space" and "artistic time", which plays an extremely important role in the organization of the text, is becoming one of the possible ways to comprehend the artistic originality of a literary work.

The problem of the isolation of knowledge in the theory of literature and reading experience, the concentration of students mainly on the plot basis of the work, the saturation of program material and the limited study time, as well as the search for new, effective ways to help form a qualified reader, determined the relevance of turning to artistic space and time when studying works in literature lessons.

Despite the fact that the need to use spatial and temporal characteristics in the higher education institution analysis of a work of art is theoretically substantiated and experimentally proved, there is a need to continue the methodological study of this aspect. Against the background of studies devoted to examining the specifics of the

appeal to art space and time at different levels of literary education, a gap is expressed in the absence of a methodological model that provides attention to the spatial-temporal features at different stages of the study of the work. All this determined the main methodological aspects of attention to these categories.

The results of the article and their discussion. The theoretical basis of the methodological concept was the following ideas developed in the framework of literary criticism:

- spatial and temporal models can actualize different semantic contexts, determine various emotional and value associations, which allows them to be used as universal interpretation schemes and makes it necessary to consider spatial and temporal models when comprehending the semantics of a literary text;
- defining the formal and structural features of literary genres, art space and time largely determine the ways of building the image of the world in literary genres;
- art space and artistic time are significant elements in the system of plot-compositional structure;
- the special nature of the artistic space and time, expressed in the accumulation of iconic information, in the ability to characterize the artistic image, the compositional organization of a literary work, its genre specificity, determines the need to study art space and time in close connection with other theoretical and literary concepts.

The attention to art space and time in the proposed methodological concept is explained not only by their significance in the art world, but also by the integrative nature of these structures, which allows us to see a work of art as a whole.

As the basis for the development of a methodological model, we have chosen a communicative-activity approach developed by S.P. Lavlinsky. The basis of this technology, the main components of which are the stages of understanding, analysis and interpretation, is the desire to bridge the gap between literary knowledge and personal perception and understanding of students [10]. Since this technology provided, in addition to the collective operating mode, an individual one, we relied on the concept of individualization of the learning process developed by A.N. Baranov, E.V. Bystritskaya, O.V. Reutov, A.E. Zamashkina [3]. The development of a methodological model in the context of a communicative-activity approach included the consideration of the peculiarities of the perception of art space and time, the identification of students' activities, the development of techniques and types of tasks for each stage of the lesson.

Being the organizational centers of the main events, the "gateway" that allows you to penetrate the semantic sphere [8], the spatial-temporal signs of artistic reality in many respects determine the perception of a literary work, therefore, students' ideas about the spatial-temporal features of the work that arose at the stage of pre-understanding, largely reflect the initial reading impressions and opinions of higher education institution children about the inner world. The integrity of the reader's perception at this stage is determined by the intuitive comprehension of the art world. As a rule, the perception of the artistic space and time at this stage is dominated by the formal aspect. Often, students find it difficult to correlate the spatial-temporal signs they identify with their own understanding of the work.

The consequence of this may be the neglect of some elements of the artistic space and time or questions about their role in the work. This makes it possible to refer to the following types of tasks: highlight the incomprehensible, mysterious in the text and correlate this with the artistic space or time of the work; briefly describe the artistic world of the work; describe (verbally, in writing, graphically) a spatial or temporal model of the artistic world of a work.

Reader's perception at the stage of pre-understanding is largely determined by the previous literary experience of students. This makes it possible to address such tasks in which students need to highlight the spatial or temporal elements that they have already encountered, to identify a spatial or temporal system, to outline intertextual connections based on spatial or temporal images.

The implementation of these tasks will reflect the features of the initial perception of the work and the level of understanding of its meaning. In addition to this, students' impressions and ideas about the spatial-temporal features of the art world, which took shape at the stage of pre-understanding, largely determine the direction of analytical activity, since they become its structural and semantic basis.

In the process of analyzing the work in the perception of spatial and temporal features, a gradual synthesis of the formal aspect with the content takes place. If at the stage of pre-understanding the elements of art space and time were allocated spontaneously, intuitively, then at this stage the selected elements are comprehended.

In the face of revealing a superficial perception or inadequate understanding that often arises at the stage of pre-understanding, it is appropriate to refer to a technique that involves updating the semantic context of the image. Understanding the word "actualization" as an action consisting in extracting material from memory with a view to its subsequent use in recognition, recall and reproduction, determined the sequence of proposed actions.

At the first stage, it is important to abstract the image in question from the plot of the analyzed work. This will allow you to pay attention to its symbolic character and polysemy. Next, you need to determine its possible semantic contexts. At this stage, it is important to consider that the image can combine semantics motivated by different cultural traditions, so in some cases it is necessary to refer to several meanings or plots. The activities of students at this stage can be intensified by turning to the reception of collective generation of ideas. Students express ideas, conjectures, and assumptions. Then from the recorded opinions, through analysis, the most fruitful ideas are selected. Students can recall or turn to additional sources of information, which can be various encyclopedias and reference books, and electronic search engines. In addition, the use of linguocultural tasks aimed at understanding the image of the world, including its spatial-temporal features, will be effective [9]. The next stage of the work is to correlate culturological information with the literary image, as a result of which the effect of "semantic turn" arises.

Thus, the main stages of receiving the actualization of the semantic context of spatial and temporal images are the following: initial perception; the assumption of a possible semantic context of the image; restoring the value of the image that matches the context; correlation of the "new" value with the analyzed image; image analysis taking into account the updated context.

An isolated analysis of any components of the text, including artistic space and time, cannot be an end in itself. Failure to establish the consideration of artistic space and time in the context of other aspects of a literary work not only leads to unproven reader's opinions, but also impoverishes the idea of an artistic work as a whole. By focusing on the artistic space and time, we strive to maintain the integrity of the literary work, therefore, the main feature of attention to the artistic space and time at the stage of analysis of the work is the consideration of their relationship with other aspects of the work.

The implementation of this can be an appeal to the features of the perception of time by the hero. Acceptance of the analysis of the hero's temporary perception involves determining the specifics of the hero's perception of time and identifying the meanings he puts into the past, future, present at a substantial and emotional level. This can be

done by establishing the correspondence of the events of the hero's life to the time layers, determining the emotional dominant of the perception of the past, future, and present. Having restored the associative series corresponding to periods, students should analyze the correlation of time plans in the hero's mind and highlight the dominant time layer. When analyzing the correlation of time plans in the hero's mind, one should pay attention to the awareness of the connection between the past, present, and future. Contrast filling is quite widespread, which is most often realized in opposition to the "bright" past and present, which does not satisfy the hero. A contrasting perception of time may be opposed to associations connected with the past and emotions caused by "foresight", "anticipation" of the future.

The definition of the dominant time plan may be due to greater eventfulness, "positive" semantics, and importance in relation to the formation of the hero's worldview. Having an idea of the peculiarities of time perception by the hero, students will be able to correlate the "temporal consciousness" of the hero with a certain time model (linear, cyclic), which will fill the hero's image and the structure of artistic time with new meanings.

The connection between the plot and the artistic space underlies the following trick, during the development of which we were guided by the typology of texts considered by Yu.M. Lotman (direction, realization of movement, deviation from the path) [9], and types of mythopoetic texts highlighted by V.N. Toporov (texts describing the emergence of space and its filling, texts oriented to the emptying of space, texts of the path) [10]. Based on the idea that all art space and time, to a certain extent, reproduces archetypal models, we consider it legitimate to transfer the typology of mythological texts to author's literary works. This technique includes the following steps: highlighting the basic elements of the artistic space; schematic representation of a spatial model; correlation of the plot with the structural organization of the artistic space; the establishment of correspondences between the elements of space and described events; definition of the spatial type of plot; juxtaposition of forms of existence in spatial worlds. This technique will allow not only to consider the relationship between the features of the storyline and art space, but also to determine the semantic dominants of the elements of art space.

The next trick also involves addressing the elements of the artistic space as information carriers. The use of this technique is logical in the study of the work, which is characterized by a polytopic structure and a detailed system of characters. Acceptance of the analysis of the spatial position of the hero involves the following steps: highlighting the basic elements of the artistic space; a schematic representation of the structural organization of space; correlation of characters with space; semantic content of loci; determination of the typology of heroes; analysis of the hero's image, based on the semantics of the space with which the hero relates.

For the successful implementation of techniques for spatial recoding of the plot and analysis of the spatial position of the hero, a major role is played by visual support. It is important to consider that students should not be offered ready-made schemes that reflect the characteristics of the spatial organization. The result of the activities envisaged in the first two stages (allocation of the main elements of the artistic space; a schematic representation of the structural organization of space), becomes a graphic representation of the spatial model, which later becomes the structural basis for considering the relationship of the artistic space with the plot, and characters. When presenting the results of the graphic image of an art space or a time model, modern multimedia technologies can be used. We agree with the concept of the use of multimedia technologies in the framework of the teaching of philological and linguistic disciplines described by L.V. Akhmetshina, A.R. Shamsutdinova, V.V. Teganyuk [1], according to which the effectiveness of the learning process is increased not only due to its activation and motivational components, but also due to the ability to present abstract and theoretical material in a more specific form, convenient for perception.

Thus, when analyzing a literary text, the intuitive perception of the stage of pre-understanding is corrected, the spatial-temporal elements of the art world are filled with semantic associations and are considered in a system of relations with other aspects of the work. All this prepares students for the stage of interpretation of the meaning of the work.

At the final stage, the studied and described elements of the artistic space and time will be connected with the artistic whole. The dominance of the semantic aspect in the perception of the artistic space and time allows students to present a holistic understanding of the work based on their interpretation. At this stage of work, students can be offered the following tasks: orally explain the meaning of the title of the work, describe the genre of the work, and write an essay- interpretation. Tasks at this stage of the work may contain formulations that provide an appeal to the artistic space and time. A distinctive feature of the questions and tasks proposed at this stage is the installation of a holistic view of the work. This, for example, reflects the following wording of the question: how the analysis of space and time helped to better understand the meaning of the work. In addition, it is at the final stage that it is important to create conditions for the reflexive activity of students aimed at assessing the literary analysis performed by them and their interpretative activity. According to the concept of pedagogical reflection, developed by Yu.A. Joachimidi, V.P. Scar, D.A. Grineva, reflexive activity combines analytical, evaluative and sense-searching activity into a single meta-activity [9], which confirms the importance of the reflective activity of students at the final stage of studying a literary work. The following formulations of the question are directed precisely at the organization of students' reflexive activity: how the analysis of space and time helped to better understand the meaning of the work (hero evolution, author's position, genre originality); how reader perception has changed after analyzing and interpreting art space and time.

Our proposed methodological model can serve as the basis for reader development and literary education, implemented outside formal education. Non-formal education celebrated by A.M. Galimov as a trend in the modern education system [4, 5], in the framework of the literary development of students, it plays an important role, since the level of reading competence of students is determined not only by literature lessons and program works. Thus, the experience of analysis and interpretation of artistic space and time can be applied in the process of reading a literary work that is not included in the higher education institution curriculum, and ideas about the semantic and cultural significance of spatial and temporal images can be embodied in one's own literary work. In this framework we were interested with linguistic and cultural peculiarities in the lessons of the Russian language as a foreign language in a modern higher education institution reviewed by V.I. Volchkova [11].

Thus, each stage of the methodological model for studying a literary work in the context of its spatial-temporal features has its own specifics. The activity of students at the stage of pre-understanding is aimed at identifying elements of artistic space and time, determining intertextual connections; formed ideas about the spatial-temporal features of the art world of the work become the structural and semantic basis of analytical activity [4]. In the process of analysis, the spatial-temporal elements of the art world are filled with semantic associations and considered in a system of relations with other aspects of the work, which involves updating the semantic context of the spatial or temporal image, analyzing the temporal perception of the hero, his spatial position, and considering the spatial level

of the plot of the work. At the final stage, the dominance of the semantic aspect in the perception of art space and time allows students to present a holistic understanding of the work based on their interpretation.

Conclusions. Attention to the categories of "artistic space" and "artistic time", which plays an extremely important role in the organization of the text and its understanding, is becoming one of the ways to deepen the links between the perception of the work, its analysis and interpretation. The study of the work based on analysis and interpretation of the artistic space and time is aimed at improving the reader's perception and enhancing the interpretative activity of students. The proposed aspect of the appeal to the art space and time in literature classes in high higher education institution allows you to penetrate beyond the surface content of the text and provides not memorization, but understanding, not retelling, but interpretation of literary works.

References:

1. Akhmetshina L.V. The use of multimedia teaching materials in foreign language classes in non-linguistic universities in France / L.V. Akhmetshina, A.R. Shamsutdinova, V.V. Teganyuk // Science and Sport: Modern Trends. - 2018. - Volume 21, No. 4. - Pp. 116-121.
2. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics / M.M. Bakhtin // Questions of literature and aesthetics. - M.: Fiction, 1975. - Pp. 234-407.
3. Baranov A.N. Designing individual educational trajectories of prehigher education institutioners in physical education classes / Baranov, E.V. Bystritskaya, O.V. Reutova // Science and Sport: Modern Trends. - 2019. - T. 7, No. 2. - Pp. 122-129.
4. Chatinyan A.A. Cognitive activity of students of physical culture and sport university in the context of modern education paradigm / A.A. Chatinyan // Science and Sport: Modern Trends. - 2018. - Volume 21, No. 4. - P. 158.
5. Galimov A.M. Model of contenting integration of the educational process and sport training in the sport university / A.M. Galimov, L.N. Botova, A.S. Nazarenko, M.I. Galyautdinov // Science and Sport: Modern Trends. - 2018. - Volume 21, No. 4. - P. 134.
6. Galimov A.M. Conceptual foundations of the meaningful integration of sports training and educational activities in a sports university / A.M. Galimov // Science and Sport: Current Trends. - 2019. - T. 7, No. 3. - Pp. 66-73.
7. Joachimidi Yu.A. Pedagogical reflection of a specialist in physical education and sports / Yu.A. Joachimidi, V.P. Scar, D.A. Grineva // Science and Sport: Modern Trends. - 2017. - V. 14, No. 1. - Pp. 53-63.
8. Lavlinsky S.P. Technology of literary education. Communicative and active approach. Textbook for students of philology / S.P. Lavlinsky. - M.: Progress-Tradition; INFA-M, 2003. - 384 p.
9. Lotman Yu.M. On the concept of geographical space in Russian medieval texts // Semiosphere / Yu.M. Lotman. - St. Petersburg: "Art - St. Petersburg", 2000. - Pp. 297-302.
10. Toporov V.N. Space and text // Text: semantics and structure / V.N. Toporov. - M.: Nauka, 1983. - Pp. 227-284.
11. Volchkova V.I. Linguistic and cultural studies in the lessons of the Russian language as a foreign language in a modern higher education institution / V.I. Volchkova // Science and sport: modern trends. - 2018. - Volume 21, No. 4. - Pp. 130-133.

Педагогика

УДК 37.016:811

профессор, доктор педагогических наук Гадзаова Людмила Петровна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет

(СОГУ) имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ),

профессор

Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В результате нововведений в дидактике иностранных языков методология преподавания иностранных языков постоянно совершенствуется. С точки зрения языковых навыков современная учебная программа в неязыковом вузе сосредоточена на использовании языка с целью общения, фокусируется на коммуникативном аспекте. Функциональность данного подхода состоит в том, чтобы создавать условия устойчивого изучения иностранных языков студентами неязыковых вузов посредством современных технологий, ориентированных на поддержку обратной связи, мотивируя их на дальнейшее обучение. Новые технологии делают доступным для обучающихся материал в виде текстов, видеороликов, звуковых документов и многих других учебных материалов; использование упражнений, которые специально созданы для изучения иностранного языка, дают возможность выбрать собственную стратегию обучения и развивать ту, что эффективно повышает их языковые навыки.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, неязыковой вуз, средства современных технологий, эффективное повышение языковых навыков студентов.

Annotation. As a result of innovations in the didactics of foreign languages, the methodology of teaching foreign languages is constantly being improved. From the point of view of language skills, a modern curriculum in a not language high school is focused on the use of language for the purpose of communication, focuses on the communicative aspect. The functionality of this approach is to create conditions for students to study not language high school in foreign languages through modern technologies focused on feedback support, motivating them for further education. New technologies make available to students material in the form of texts, videos, sound documents and many other educational materials; the use of exercises that are specifically designed to learn the language; provide an opportunity to choose your own learning strategy and develop one that effectively enhances their language skills.

Keywords: teaching a foreign language, not language high school, modern technologies, effective improvement of students' language skills.

Введение. Культура обучения в 21 веке изменилась. Высшее образование в современном обществе не является ни привилегией, ни характеристикой определенных социальных слоев, но необходимой предпосылкой для конкурентоспособных профессиональных позиций на насыщенном рынке труда. Современное поколение студентов – это, так называемое, сетевое поколение, они же являются и экспертами в использовании новых технологий, обучаясь на них интуитивно, отчасти потому, что они выросли вместе с ними. Если учебный материал имеет отношение к образу их собственного жизненного опыта – это положительно влияет на успех обучения. Они могут опираться на широкий спектр предварительных знаний.

Необходимость в знаниях иностранного языка вытекает из экономического и социального контекста, чтобы обучение и преподавание лучше способствовали реализации различных планов обучающихся. Интернет, Web и мобильные устройства, другие современные технологии уже незаменимы в области преподавания и изучения языков. Активированы также генерация сетей и формы общения в образовательной системе. Как это ни парадоксально, знание иностранных языков и пространственное объединение открывают огромные возможности для индивидуализации, делая молодого специалиста в значительной степени независимым, с точки зрения пространства и времени, и способствуя самостоятельному, автономному, конструктивному прагматичному образованию. «Одной из задач при обучении иностранному языку является выявление и учет индивидуальных потребностей и способностей обучающихся, поиск технологий их творческого развития и реализации» [2, с. 1176].

Важность качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе в том, что: недооценивается специалист по контексту профессиональной коммуникации – т.е. существует необходимость умения представлять технический (научный) контент: юрист для своего клиента, врач для своего пациента, инженер-строитель и т.д. должны владеть навыками профессионального общения, и они не могут выразить это только в технических терминах.

Мы обучаем в университетах навыкам языковой реализации, адаптации и модификации, в необходимом для этого коммуникационном контексте, и, наконец, в контексте практического образа жизни. Практика преподавания показала, что при условии получения эквивалентных языковых и лингво-культурологических знаний, общение специалистов-выпускников через языковые барьеры, ориентация в иностранной культуре становится проще. Во всяком случае: это работает. Неязыковой вуз – гарант соответствующих форм организации и обучения междисциплинарному иностранному языку, получения базовых знаний межкультурных навыков, возможность функционально успешных контактов со страной изучаемого языка.

Доступ к новейшим аутентичным источникам и учебным материалам для изучения и преподавания иностранных языков обеспечивает возможность, обучения в интегративной и неизолированной форме; такие проекты, как портфолио европейских языков, веб-сайты для студентов и предложения повышение квалификации для преподавателей. В сети доступно множество аудиоматериалов на иностранных языках, таких как подкасты, бесплатные и платные аудиокниги, или видео (например, на YouTube). Подкастинг – современный мультимедийный феномен, который открывает множество возможностей, включая обучение. Среди информационных подкастов есть сообщения в медленном темпе с транскрибированными текстами для прослушивания. Частные подкасты предлагаются языковыми школами и преподавателями иностранных языков, которые предоставляют транскрибированные аудиотексты и учебные материалы в дидактической форме (немецкий подкаст Slow German). Однако, сложность в поиске подходящих подкастов заключается в том, чтобы выбрать из множества предложений соответствующий уровню компетенции конкретного студента. Здесь незаменимо участие опытного преподавателя, подтверждающего соответствие требованиям учебной программы, ее практикоориентированность в интересах обучающегося в современном и аутентичном контексте. Роль преподавателя незаменима в контроле, редактировании, оптимизации текстов и материала для самостоятельного обучения, как и средств активации студентов, давая им возможность, например, искать и самим редактировать аудио тексты на учебной платформе. В отличие от традиционных форм обучения, студент во время прослушивания текста может регулировать индивидуально-продуктивно-творческий этап, который выходит за рамки формального прослушивания текста.

Попытки общения в подкасте следует рассматривать как необходимую отправную точку восприятия, как базовую компетенцию для обучения, а также как вклад и импульс для продуктивного языкового общения, высказываний в разных темах; для развития взаимопонимания, социального взаимодействия между студентами, восприятия речи на слух.

Новые программы обучения на основе новых современных технологий, учебные пособия, содержащие оригинальные нелинейные тексты, могут принести большую пользу как в неформальном, так и в формальном, институциональном контекстах, поддерживая дифференцированность методов обучения, быструю организацию в получении дополнительной информации или коррекции полученной. Выбор текстов из надежных источников является первым шагом в контроле качества, осуществляемом преподавателем. Соответствуя требуемым критериям качества, аутентичные тексты, учебники, современные, дидактически корректно подготовленные онлайн-материалы могут быть ценными источниками развития как языковой грамотности, так и межкультурной коммуникативной компетентности, и культурологической осведомленности. «Подбор качественного материала для учебников иностранного языка, а это, прежде всего, текстовый материал, в свою очередь, предполагает высокую научную квалификацию создателей учебников, наличие у них не только хороших лингвистических и методических знаний, но и знаний из профессиональной сферы обучающегося, так как включение в авторский коллектив специалистов в конкретной области, к сожалению, происходит достаточно редко» [1, с. 33].

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения в региональном неязыковом вузе, в преимущественно билингвальной аудитории стимулируется работа с текстами в аудио- и видеоформате развитие языковых компетенций, например, аргументации или написания мнений. Все виды работы с обучающим материалом включают упражнения на интерактивной доске, диапазон которых варьируется. Это может быть цепочка простых репродуктивных речевых упражнений и заданий для реализации небольших совместных проектов реализации заданий коммуникативного, межкультурно-коммуникативного и лингво-культурологического характера. Их дополнительная ценность заключается в том, что они направлены на систематическое использование языковых средств: простых выражений и разговорно-тематических моделей.

Чтобы инициировать интенсивные процессы взаимодействия для устной речи, разработаны речевые действия диалоговой формы, в которых воспроизводится не только содержание, но и общение на иностранном языке. Диалогическая речь может быть выполнено в парах, или в групповой работе под

контролем преподавателя, что стимулирует межличностное взаимодействие между ним и студентами, но, в основном, между студентами. Положительный результат обучения заключается в том, что студентам предлагается инициировать и поддерживать общение таким образом, чтобы перейти на принципиально более аутентичный лингвистический уровень. Этому способствуют вариативные письменные упражнения, развивающие письменную грамотность способствующие ускорению приобретения речевых навыков, играющих важную роль в письменном воспроизведении усвоенного.

Устные и письменные методы самостоятельной работы студентов – переводов текстов, другой информации – следует рассматривать как формы стимулирования надлежащего качества их информативной осведомленности, в смысле поощрения коммуникативной готовности, популяризации обучения иностранному языку (в нашем случае, немецкому), использования разных технологий и способов работы; неоднородности предлагаемых средств, способствующих интегративному подходу к индивидуальным навыкам; соединения понимания чтения и восприятия текста на слух с навыками его написания; их функционирования как педагогических средств коммуникации, предназначенных для того, чтобы побудить студентов неязыкового вуза изучать языки в целом, стимулировать многоязычный и межкультурный опыт и стимулировать саморефлексию.

Широкое поле освоения иностранных языков и общения с помощью новых доступных в вузе технологий продолжает развиваться ускоренными темпами. Постоянно растет необходимость в более совершенных методах, основанных на веб-ресурсах, способствующих сбору и обработке информации. Однако, хотя использование современных технологий в обучении ценно, без контроля преподавателя это становится проблемой даже для тех, кто разбирается в технологиях. Для преподавателей иностранных языков это означает, что постоянное повышение квалификации преподавательского состава и разработка новых форм преподавания и обучения (например, смешанного обучения), учебных программ и учебников с множеством вариативных заданий имеют высокий приоритет. «Любое задание, построенное на хорошо сформулированных вопросах, раскрывающих всю полноту проблемы, предупреждает ошибки, способствует возникновению интереса, построению развернутого, связанного высказывания, развивает умение находить нужную информацию, умение понимания [3, с. 334].

Педагоги, сторонники новых технологий обучения, имеют более фундаментальный интерес в их использовании, но часто вынуждены испытывать информационную перегрузку и едва справляются с изобилием информационных ресурсов, необходимостью их дидактической фильтрации, ориентирования в механизме разграничения на предмет образовательных преимуществ с явным педагогическим или дидактическим потенциалом.

Модифицированный дидактический подход, позволяет сочетать социально-конструктивные перспективы обучения иностранному языку в условиях регионального неязыкового вуза, обеспечивая постоянную, конструктивную обратную связь, благодаря которой потенциальный результат обучения под контролем. Можно изменять / адаптировать / варьировать определенный текст/контент, сформулированный на иностранном языке; использовать технологически поддерживаемый принцип «коллективного интеллекта», так как большее количество студентов обычно может показывать качественные знания или компетенции в процессе обучения иностранному языку в предметно-языковых и культурологических специфических вопросах или проблемах, используя усвоенную лексику, грамматику, синтаксис, правила аргументации и т.д., чтобы отразить, сформулировать контекстуализированный контент. Для этой цели разрабатывается широкий спектр упражнений для повторения, закрепления и практики иностранного языков в индивидуальном и групповом порядке.

В процессе обучения иностранному языку студентов мы применяем и традиционные языковые методы ввиду педагогической и дидактической универсальности и, в контексте смешанного обучения, принимаем во внимание аспект разнонаправленной рефлексии, что усиливает сотрудничество преподавателя и студентов. Студенты учатся переводить и критически анализировать предоставленный текст, учитывая определенные аспекты грамматики (структуру предложения, использование форм выражения времени и т.д.), словарный запас (использование субстантивно адекватных слов / фраз) и дискурсивные стратегии, касающиеся, прежде всего, дидактической области, а также коммуникативной, в которой все больше внимания уделяется активному изучению иностранного языка с помощью современных средств, ориентируясь на образовательные требования и опыт работающих в этой сфере, в результате чего «один из путей оптимизации подготовки студентов вузов к дискуссиям на иностранном языке в рамках коммуникативного подхода видится в формировании умения соотносить известные обучающимся языковые средства и речевые приемы с коммуникативными задачами, решаемыми в ходе дискуссии. Для этого необходимо выработать навыки адекватного использования языковых средств и речевых приемов для достижения прагматического эффекта высказывания в ходе дискуссии» [4, с. 54].

Мы сосредоточены, главным образом, на разработке стратегий обучения немецкому языку по практикоориентированным интерактивным программам. Чем интеллектуальнее становятся технологии, тем больше индивидуализируется обучение. Потому что они основаны на собранной и оцененной информации об индивидуальном обучении и поведении. Основанное на открытиях или адаптивное обучение дает студентам больше ответственности и самостоятельности, требует профессионализма преподавателя для достижения хорошего качества обучения. Преподавание иностранного языка, его дидактика требуют аутентичной методологии. Использование доступных средств обучения иностранному языку традиционные учебники, пособия аудио- и видеосредства, а также ноутбуки, планшеты, смартфоны или цифровые школьные учебники – дидактические возможности стимулировать и поддерживать учебный процесс как демонстрационный инструмент для преподавателей и студентов (презентационное программное обеспечение, интерактивные доски), как учебные инструменты (мультимедийные средства обучения), а также как средство общения (IM, блог, социальные сети, электронное портфолио). Такое обучение можно характеризовать как самоорганизованное обучение, ориентированное на индивидуализацию и дифференцированность. Оно в значительной степени развивает независимость студентов в самостоятельной и аудиторной работе: они могут овладеть языковой, технической, методологической, лингво-культурологической, кросс-культурной, социальной и др. компетентностями.

Выводы. Благодаря использованию мобильных технологий, разнообразные модели обучения студентов должны стимулировать интерес к обучению, потому что оно очень интерактивно, характеризуется высоким уровнем самостоятельной деятельности, следовательно, должно способствовать успеху в учебе. Немедленная

и положительная обратная связь может оказать положительное влияние на мотивацию студентов изучать иностранный язык и не только, особенно для студентов с неудовлетворительными показателями.

Однако, следует учитывать высокий уровень ответственности преподавателя, при работе с новыми технологиями, важность повышения профессиональной квалификации, т.к. технические изменения также предлагают риски. Роль учителя меняется от посредника в знаниях до консультанта по обучению, а это предполагает дидактическую компетентность, состоящую из множества индивидуальных навыков: от общих педагогических, до технических знаний. Конструктивное, прагматичное понимание образовательного процесса сглаживает довольно трудный процесс «покидания» традиционной зоны комфорта преподавателя. Иноязычное общение студентов между собой и преподавателем, в группах или в командах поддерживается через совместный переводческий процесс, конференции, круглые столы, встречи, тематические мероприятия и т.п. Творческий подход открывает новые и интересные области деятельности для студента, которые он может использовать в дальнейшей профессиональной деятельности – уверенно и продуктивно. Билингвальность норма в нашем региональном обществе, что может дать студентам перспективную профессиональную и частную перспективу. К сожалению, часто студенты преувеличивают свои возможности и переживают нереальные ожидания успеха

В нашем обществе образование рассматривается как развитие личности, а знание иностранных языков является частью личности (образования). Подходы к конструктивному обучению имеют первостепенное значение в связи с использованием новых технологий в неязыковом вузе. Обеспечение образовательной среды и ее педагогических условий, способствующих обучению, а не просто передача информации, находится в центре процесса дидактического, педагогического и прагматического обучения на основе доступных современных технологий. Овладение иноязычной компетентностью означает, что приобретение знаний студентами должно быть обусловлено их активностью, инициативностью, самостоятельностью, т.к. их мышление и действия определяются соответствующими ценностями нашего общества, а также, как показала практика, хорошим результатам обучения иностранному языку способствуют не только использование современных технологий, но, прежде всего, позитивные отношения между хорошо квалифицированными преподавателями и обучающимися.

Военный исследовательский институт США прогнозирует, что в 2025 году мы будем работать с квантовыми компьютерами, которые будут в 100 миллионов раз быстрее, чем обычный ПК [6]. Мы идем в будущее, которое поляризует – но это приносит с собой совершенно новые обстоятельства. «Sprachprogramme werden vieles übernehmen, aber der menschliche Kontakt bleibt bestehen. Menschliche Nähe ist durch Technik nicht zu ersetzen – und deshalb werden wir auch in Zukunft Sprachen lernen. In meiner Vorstellung ist es in Zukunft so: Wir sind digital ganz selbstverständlich miteinander verbunden. Persönlich miteinander zu sprechen und sich zu verstehen, wird jedoch weiter wichtig sein» [5]. «Языковые программы сделают многое, но человеческий контакт останется. Человеческое общение не может быть заменено технологией, и именно поэтому мы будем продолжать изучать языки в будущем. На мой взгляд, в будущем мы, конечно, будем охвачены полностью цифровой формой связи друг с другом. Тем не менее, говорить лично и понимать друг друга будет по-прежнему важно».

Результаты дальнейших исследований желательны и могут внести ценный вклад в значимое развитие технологичного, практикоориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранным языкам.

Литература:

1. Воробьев Ю.А. К вопросу о базовых принципах организации учебника иностранного языка для неязыковых вузов: Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием, Рязань, 26 мая 2017 г. №55, С. 33
2. Каргина Е.М. Возможности индивидуализации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1176-1178.
3. Урубкова Л.М. Педагогический ресурс высшего образования в неязыковом вузе. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН РОССИИ, 355 с.
4. Филиппова Е.В. Сборник научных трудов «Современные технологии обучения иностранным языкам» Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 15 января 2018 года). С. 54.
5. <https://www.goethe.de/en/spr/mag/dsk/21183184.html>
6. www.web-canape.ru

Педагогика

УДК 378.147:7.013

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики

преподавания и дизайна Гадзина Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАУЧНОГО И ПРОЕКТНОГО ЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СОХРАНЕНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА

Аннотация. В статье рассматриваются основы взаимодействия научного и проектного знания обучающихся в процессе сохранения архитектурного и общекультурного наследия региона, выявляется сущность и специфика такого подхода. Также рассматривается системный подход и его многоуровневая структура в рамках образовательного процесса. Исследуются пути наиболее эффективного сохранения наследия региона, критерии и реализации. В заключении статьи сделан вывод о том, что взаимодействие научного и проектного знания формируют тот основополагающий фундамент, на основе которого обучающимся разрабатывается многоуровневый и точный подход по сохранению архитектурного наследия региона, что позволяет сделать вывод о прогрессе национальной культуры, гражданского и патриотического

самосознания у современной молодежи, а значит, и сохранения исторического, культурного и социального прошлого страны.

Ключевые слова: научно-проектный подход, сохранение архитектурного наследия региона, культурное наследие государства, проектная культура, проектно-исследовательская деятельность.

Annotation. The article discusses the basics of the interaction of scientific and design knowledge of students in the process of preserving the architectural and cultural heritage of the region, reveals the essence and specificity of this approach. Also considered is a systematic approach and its multi-level structure within the educational process. The ways of the most effective preservation of the region's heritage, criteria and implementation are investigated. The article concludes that the interaction of scientific and design knowledge forms the fundamental foundation on the basis of which students develop a multi-level and accurate approach to preserving the region's architectural heritage, which allows us to conclude about the progress of national culture, civic and patriotic self-awareness among modern youth, and, therefore, conservation historical, cultural and social past of the country.

Keywords: scientific-design approach, preservation of the architectural heritage of the region, the cultural heritage of the state, design culture, design and research activities.

Введение. Архитектурное наследие любого региона – неотъемлемая часть общей культуры страны в целом и каждого гражданина – в частности. Оно уникально как материальное напоминание о событиях, людях, эпохах и цивилизациях. Именно оно составляет историческую и культурологическую ценность региона и как демографически, исторически значимой территории, и как культурного центра, необходимого для укрепления гражданской позиции, установления культурных взаимосвязей между эпохами и народами.

Помимо этого, архитектурное наследие, которое сохранилось до наших времен вопреки природным катаклизмам и социально значимых разрушительных событий, дает сегодняшнему поколению уникальную возможность изучения визуальных образов из ушедших веков, запечатленные в камне, дереве, металле, стекле. Именно с этим связана острая необходимость сохранения памятников культуры и архитектуры на территории не только России, но и всего мира, поскольку без них невозможно полноценное и всеобъемлющее изучение и усвоение истории, культурологии, искусствоведения и других дисциплин.

Сегодня перед обучающимися школ, колледжей и вузов стоит важная задача по сохранению архитектурного наследия регионов страны путем применения комплекса взаимосвязанных и четко выработанных знаний и навыков, с использованием современных цифровых технологий и инновационных способов проектирования, моделирования и научного познания. Именно современный обучающийся является той движущей силой, которая способна не только творчески мыслить, осваивать новейшие технологии и методики, но и сохранять, преобразовывать уже имеющиеся объекты человеческой деятельности, что с наилучшей стороны характеризует современный технологический прогресс и глобализацию системы образования.

Исследованием вопроса процесса сохранения архитектурного наследия регионов и государства занимались такие отечественные ученые, как Н.В. Боровкова, Ю. Каргапольцев, К.Б. Косенкова, А.А. Никифорова, А.В. Чугунова и другие.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития социокультурного пространства и его отдельных субъектов общество осознанно пришло к выводу о высоком потенциале и необходимости сохранения культурного (в том числе архитектурного) наследия государства, поскольку его утрата может привести к духовному упадку и разрыву исторической памяти населения, отчуждения от родной культуры и народных традиций. Международное научное знание характеризует культурное наследие как приоритетную социокультурную ценность, определяющую параметры стабильного развития мирового и регионального общества. В связи с этим мировые деятели в области сохранения наследия добились определенных результатов и намерены продолжать эту деятельность.

В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть потенциал современных обучающихся в рамках сохранения архитектурного наследия региона посредством активного взаимодействия научного и проектного знания.

Для начала обратимся к вопросу о совершенствовании методики сохранения наследия общедоступными и специальными способами. В связи с этим А.А. Никифорова в качестве основных путей улучшения охраной деятельности регионов выделяет следующие:

- детальная проработка критериев отбора памятников культурного наследия на региональном уровне. Возникновение такого пути связано с преобладающей ролью археологических памятников в системе зарегистрированных и охраняемых объектов наследия, в то время как архитектурным, формирующим комплекс культурного наследия государства, уделяется значительно меньшее внимание;
- увеличение количества мероприятий, направленных на диагностику и демонстрацию ситуации в сфере охраны наследия региона. Таким образом, к этому вопросу обращается значительная часть общественности, привлекается внимание к проблемам наследия. Главными формами такой деятельности могут послужить издательская деятельность, резюмирующая и обобщающая итоги научных и практических конференций исторического, культурологического, археологического, искусствоведческого и других видов;
- создание условий для привлечения к памятникам архитектурного наследия туристов, разработка в связи с этим туристических маршрутов. Поскольку каждый регион обладает различными способами сохранения памятников природно-культурного наследия, наиболее распространенными и популярными из которых является создание национальных и природных заповедников, выступающих в качестве туристско-рекреационных ресурсов региона, это может послужить активной охранной деятельностью и обратить внимание на существующую необходимость в дальнейшем сохранении объектов культурно-исторического наследия, а также повлечь за собой определенную коммерческую предпосылку для финансирования охраняемых мероприятий памятников;
- активное привлечение к совместной работе институтов гражданского общества, бизнес-сообщества, науки, образования и культуры для реализации наиболее эффективного сохранения архитектурного наследия региона, в связи с чем рассматривается взаимодействие научного и проектного знания обучающихся, что потенциально может повлиять на развитие данного пути.

Исходя из этого, все мероприятия, предпринимающиеся и реализуемые на территории регионов, направлены на сохранение культурной памяти как отдельных автономных округов, так и общегосударственной системы культурного наследия [5].

Н.В. Боровикова, обращаясь к настоящей теме, предлагает следующие критерии сохранения культурного наследия, рассматривая их в качестве основополагающих факторов развития сложившейся архитектурной среды, которые отражаются во взаимодействии научного и проектного знания обучающихся:

- экономический критерий, являющийся основополагающим и важнейшим в процессе сохранения наследия региона и позволяющий максимально точно и эффективно определить прибыльную территориальную ценность сохраняемого наследия. Этот критерий в процессе обучения студентов и учеников, развития у них взаимосвязанной культуры научного и проектного знания, должен рассматриваться в контексте первоначального формирования стратегии социально-экономического развития как определяющего вектора, исходя из чего возможна наиболее эффективная исследовательская и проектная деятельность по сохранению архитектурного наследия;

- технологический критерий (или историко-культурный в случае с рассматриваемой нами темой), подразумевающий сохранение объекта как элемента целостного исторического процесса, полной или частичной диверсификации технологии производства в прошлом. Здесь памятник необходимо рассматривать с точки зрения проектирования как сложный объект, обладающий техническими свойствами, важными для иллюстрирования технологий, применяемых во времена его возведения и конструирования в историческом прошлом;

- социальный критерий, направленный на сохранение самобытности и культурного слоя сформировавшегося поселения, а также уровня социальной обеспеченности, при котором важно учесть не только внешние аспекты памятника, но и его социокультурную историю возникновения, предпосылок и качественных деформаций;

- экологический критерий, в основе которого лежит деятельность, направленная на сохранение природных ландшафтов, элементов индустриального ландшафта, использование природного ландшафта в качестве рекреационной привлекательности. В этом случае обучающимися объект должен рассматриваться как потенциальный туристический памятник, в связи с чем необходимо тщательно подходить к планированию и моделированию системы рекреационного потенциала местности;

- объемно-пространственный критерий, базирующийся на сохранении сформировавшейся уникальности планировочной структуры, что должно учитываться в особенности при планировании реставрационных и демонтажных работ архитектурного памятника;

- архитектурно-художественный критерий, направленный на сохранение отдельных элементов, которые представляют историческую ценность, общей стилистики, колористических решений, композиционной значимости, высотных регламентов памятника архитектуры. По нашему мнению, этот критерий является наиболее значимым в контексте нашего исследования, поскольку он описывает как раз тот тип взаимодействия научного и проектного знания, при котором обучающимися должна рассматриваться как историческая, так и эстетическая стороны сохранения архитектурного наследия региона [1].

Система научно-проектного знания должна предусматривать и ориентироваться на все вышеуказанные критерии и главным образом стремиться реализовать вышеуказанные пути эффективного сохранения архитектурного наследия региона. На наш взгляд, обучающиеся школ и вузов демонстрируют наиболее явные и профильные в этом плане способности, поскольку обладают новейшими знаниями в области архитектуры, строительства, истории, культурологии, искусствоведения и т.д., а также в большинстве своем владеют на высоком уровне цифровыми технологиями различного типа, в связи с чем такая система представляет собой крайне эффективную и легко реализуемую структуру.

Научно-практическое знание в этом случае содержит не только систему определенных фундаментальных и специальных теоретических конструкций, обладает теоретико-познавательным содержанием и теоретических аспектов процесса сохранения памятников архитектурного наследия региона, но и комплекс практических навыков в области эффективного проектирования. В связи с этим Н.В. Мысин пишет: «При создании проекта в любом виде деятельности, необходимо опираться на теоретическую базу знаний. Теория деятельности и проектное знание гармонично дополняют друг друга» [4].

Такой базис, по нашему мнению, включает знания как общего, так и специального, архитектурно-строительного, градостроительного, интерьерного и ландшафтного проектирования, которое реализуется посредством применения различных форм вплоть до векторного и 3D-моделирования [3].

Кроме того, важнейшим с точки зрения проектных умений обучающихся, нам представляется системное проектирование, которое базируется на системном подходе. Содержание такого вида проектирования состоит из:

- практической полезности (основывающейся на принципах целенаправленности, целесообразности, обоснованности и эффективности проектирования в области сохранения архитектурных памятников культурного наследия);

- единства составных элементов (которое рассматривает архитектурное наследие как систему с логически связанными подсистемами – отдельными памятниками наследия, единство которых образует принципиально новые свойства системы, а также социальную направленность всех ее объектов, в рамках которой рассматривается даже сам субъект проектной деятельности – обучающийся);

- трансформации с течением времени (базирующейся на учете всех этапов жизненного цикла архитектурного памятника от процесса планирования до сохранения его в современных условиях, а также на учете его истории и перспектив в проектной сфере).

Исходя из такой сложной и многоуровневой структуры системного проектирования, обязательной для изучения обучающимися в контексте их потенциала сохранения архитектурного наследия региона, мы можем сделать вывод о том, что системный подход формирует комплекс мер и навыков, необходимых для реализации наиболее эффективной теоретико-практической деятельности, а также является основополагающим фактором в становлении проектной культуры современного человека, социального элемента, личности, патриота и гражданина.

Стоит обратить внимание на отдельные сферы научно-проектного знания, которые могут стать фундаментом для развития культуры среди молодежи по сохранению культурного наследия родного региона. Во-первых, необходимо отметить значимость современных цифровых (компьютерных) технологий в процессе проектирования и научного познания. Все чаще методы моделирования и создания схематических чертежей предусматривают работу со специализированным программным обеспечением, особыми

цифровыми площадками и ресурсами. На наш взгляд, это лишь помогает в процессе сохранения наследия региона, поскольку:

- оптимизирует процесс обучения планированию, организации и проектированию;
- создает комфортные для обучающегося условия для деятельности, что положительно влияет на его заинтересованность и мотивацию в процессе выполнения проекта по сохранению наследия;
- приводит к самостоятельности, а значит и творческой оригинальности результатов научно-проектной деятельности;
- минимизирует риск допущения ошибки на всех этапах развития проекта по исследованию и сохранению архитектурного наследия;
- предусматривает наглядность, визуализацию и возможность к самостоятельному пространственному моделированию уже утраченных объектов архитектурного наследия региона;
- сокращает временные затраты на разработку и формирование проекта и т.д.

Таким образом, компьютеризация сегодня – один из наиболее прогрессивных методов в рамках взаимодействия научного и проектного знания обучающегося в процессе сохранения исторически и культурно значимого архитектурного наследия региона.

Проектно-исследовательская деятельность – обязательный элемент высшего образования в разных направлениях подготовки, поскольку формирует ряд определенных навыков и умений проектного характера, позволяющих студенту свободно ориентироваться в многогранном мире современных технологий и проблем, связанных с ними, который, в свою очередь, является важным сегментом глобальной проектной культуры.

Таким образом, научно-проектная деятельность диктует ряд условий, соблюдая которые, обучающийся, целью которого является сохранение культурного и архитектурного наследия региона, достигает максимальной эффективности в проектной деятельности и развивается как отдельная творческая единица, способная решать социокультурные задачи, направленные на развитие не только конкретного региона, но и всего федерального пространства. Выходит, что индивидуальное начало обучающегося играет важнейшую роль в научном познании и проектировании, а приобретение научно-проектных знаний и умений является обязательным условием развития индивидуального начала. Такая цикличность характеризуется спецификой проектно-исследовательской деятельности любой дисциплины и социокультурного феномена, в том числе и культурного наследия.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что сегодня ведущей областью формирования гражданской позиции и патриотического начала современной молодежи является сохранение архитектурного наследия родного региона, которая имеет не только глобальное социокультурное значение, но и носит индивидуально-личностный характер, направленный на развитие грамотной, самоосознанной личности, формирующей главный интеллектуальный потенциал государства. Взаимодействие научного и проектного знания формируют тот основополагающий фундамент, на основе которого обучающимся разрабатывается многоуровневый и точный подход по сохранению архитектурного наследия региона, что позволяет сделать вывод о прогрессе национальной культуры, гражданского и патриотического самосознания у современной молодежи, а значит, и сохранения исторического, культурного и социального прошлого страны.

Литература:

1. Боровикова Н.В. Критерии сохранения индустриального наследия / Н.В. Боровикова // Вестник ТГАСУ. – 2019. – № 2.
2. Каргапольцев С.Ю. Проблемы сохранения памятников культурно-исторического наследия и опыт применения археологических исследований в условиях современного градостроительства / С.Ю. Каргапольцев // Сборник материалов Всероссийской научно -практической конференции. – 2013. – С. 34-36.
3. Косенкова К.Б. Современные тенденции использования 3D-реконструкций памятников историко-культурного наследия / К.Б. Косенкова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 2., № 2. – С. 218-225.
4. Мысин Н.В. Теория и история социального управления: опыт России и зарубежных стран / Н.В. Мысин. – СПб.: СЗАГС, 2000. – 129 с.
5. Никифорова А.А. Опыт сохранения памятников культурного наследия в регионах ресурсного типа / А.А. Никифорова // Дискуссия. – 2011. – № 4.
6. Чугунова А.В. Реконструкция памятников культурного наследия как направление современной музейной архитектуры / А.В. Чугунова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 1. – С. 156-158.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАК ЭМПИРИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению эмпирических методов психолого-педагогических исследований, в частности метода педагогической экспертизы. В работе обосновывается сущность педагогической экспертизы как метода, его место среди эмпирических методов научного познания. В статье изучены объект, предмет и цели педагогической экспертизы, определены составляющие технологии данного метода научного познания, рассмотрены основные этапы его реализации.

Ключевые слова: метод, методы научного познания, методы психолого-педагогических исследований, теоретические методы познания, эмпирические методы познания, экспертиза, педагогическая экспертиза, эксперт, предмет, объект, цель, технология педагогической экспертизы, методы педагогической экспертизы, этапы реализации педагогической экспертизы.

Annotation. This article is devoted to the study of empirical methods of psychological and pedagogical research, in particular the method of pedagogical expertise. The paper substantiates the essence of pedagogical expertise as a method, its place among the empirical methods of scientific knowledge. The article examines the object, subject and goals of pedagogical expertise, defines the components of the technology of this method of scientific knowledge, and considers the main stages of its implementation.

Keywords: method, methods of scientific cognition, methods of psycho-pedagogical studies theoretical methods of cognition, the empirical methods of cognition, expertise, pedagogical expertise, expert, subject, object, goal, technology, pedagogical expertise, pedagogical methods of examination, stages of pedagogical expertise.

Введение. Современная педагогическая наука и представители сферы образовательной политики много внимания уделяют проблемам качества образования, поиску путей его повышения. Разработка эффективной стратегии повышения качества образования требует определения его состояния. Для этой цели необходим объективный инструментальный оценки качества образования, его соответствия требованиям отечественных и мировых образовательных стандартов. Так, оценка качества образования и функциональности многих его компонентов является сегодня предметом научных психолого-педагогических исследований [5].

Среди методов научного познания оптимальным относительно решения задачи оценки качества образования, методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, деятельности образовательных организаций и отдельных педагогов, эффективности современных педагогических технологий и т.п. является метод педагогической экспертизы.

В последние годы практика реализации экспертизы как метода получила широкое распространение в сфере образования. Данному методу оценки и диагностики подвергаются образовательные проекты и программы развития образования, нормативно-правовые документы, деятельность педагогов, их инновационные разработки, авторские технологии и методики обучения, учебно-методические комплексы и прочие элементы образования [7].

В современной педагогической науке актуальной становится разработка технологии осуществления педагогической экспертизы, обеспечивающей определенный порядок, логичность, последовательность и прозрачность экспертных процедур, выполнение которых приведет к достижению поставленной цели исследования.

Оптимальная и эффективная реализация педагогической экспертизы и получение объективных результатов требуют изучения теоретических основ данного метода научного познания и методических аспектов его применения.

Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов педагогической экспертизы как эмпирического метода познания в контексте реализации психолого-педагогических исследований.

Изложение основного материала статьи. Реализация психолого-педагогического исследования предмета познания требует соответствующих его природе методов. В данном исследовании метод будем понимать как способ достижения поставленной цели. Метод объединяет субъективные и объективные аспекты познания. С одной стороны, метод является объективным, поскольку он позволяет отражать действительность и ее взаимосвязи. Так, метод является программой построения и практического применения научной теории. С другой стороны, метод субъективен, так как выступает орудием мысли исследователя и включает в его субъективные особенности.

По мнению Е.В. Грязновой, метод познания – «это система принципов, потому что и законы, и категории обретают методологический статус только тогда, когда они становятся инструментами, субъективными установками у исследователя» [3, с. 51].

Методы познания, или исследования классифицируют на:

- общие, действующие во всех областях науки и на всех этапах исследования;
- общенаучные, то есть пригодны для всех наук;
- частные – для определенных наук;
- специальные – для одной определенной науки.

Такое разделение методов является условным, так как по мере развития познания научный метод может переходить из одной категории в другую.

В психолого-педагогических исследованиях в большей степени применяются следующие виды методов:

- 1) общенаучные (теоретические);
- 2) эмпирические.

Теоретический уровень исследования связан с более глубоким анализом фактов, с проникновением в сущность исследуемых явлений, с познанием и формулировкой законов, то есть с объяснением реальной действительности.

На эмпирическом уровне преобладает живое наблюдение (познание), исследуемый объект отражается преимущественно со стороны внешних связей и проявлений, доступных живому наблюдению. Собираание фактов, их первичное описание, обобщение, систематизация являются характерными признаками эмпирического познания.

Согласно цели данного исследования, наш интерес направлен на изучение одного из эффективных эмпирических методов познания. Одним из эффективных современных эмпирических методов, применяемых в психолого-педагогических исследованиях, является педагогическая экспертиза.

Экспертиза, по словам С.Л. Братченко, – это «особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, чего нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективное мнение и ответственному решению экспертов придается решающее значение» [1, с. 14].

Экспертиза существенно отличается от классического научного исследования тем, что ее результат касается не знания как такового, а дает ответ на вопрос, беспокоящий заказчика.

Экспертиза как метод может применяться разными науками для изучения тех или иных предметов и явлений. В каждой конкретной области общественной практики экспертиза имеет свои особые предмет, задачи, методику, критерии, организацию и процедуру проведения.

Обратимся к изучению экспертизы в контексте системы образования. Так, непосредственно педагогическая экспертиза характеризуется рядом особенностей, а именно:

- педагогическая экспертиза ориентирована на исследование реализации педагогически значимых целей, получение новой информации для улучшения качества обучения, воспитания и развития личности обучающегося на основе анализа и интерпретации результатов;
- она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве профессионально-педагогической деятельности учителя;
- педагогическая экспертиза осуществляется с применением методов, органично вписывающихся в логику педагогической деятельности учителя;
- на основе педагогической экспертизы усиливаются контрольно-оценочные функции в деятельности учителя;
- традиционные методы и средства обучения и воспитания могут быть трансформированы в методы и средства педагогической экспертизы [9].

В данном исследовании под термином «педагогическая экспертиза», ссылаясь на мнение Л.Н. Санниковой, будем понимать особый способ изучения образовательной действительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности [10].

Объектами экспертизы могут быть образовательные учреждения разного типа, а также любые элементы педагогической системы [2].

Предметом педагогической экспертизы могут быть концепции организации образования, педагогические технологии, образовательные программы, деятельность педагога, сформированность тех или иных личностных качеств, образований, компетентностей и т.п., образовательная среда, образовательное пространство и др.

Целью педагогической экспертизы является оценка соответствия предмета исследования определенным требованиям, образовательным целям или задачам [7].

Педагогическая экспертиза базируется на ряде собственных методов исследования, а именно:

- методах сбора экспертной информации;
- методах непосредственного осуществления экспертизы (методы экспертной оценки);
- методах измерения и упорядочения экспертной информации.

При реализации педагогической экспертизы как эмпирического метода познания используются следующие показатели:

- наличие эталонных переменных, заданных в формальной структуре и, в большинстве своем, присвоенных неформальной структурой;
- наличие временной перспективы как некоего прогнозируемого временного горизонта [6].

Понимая экспертизу как рассмотрение какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения [8], видим, что ключевая роль в практическом применении данного метода познания отведена эксперту. По словам Е.Б. Лактионовой, «функция эксперта появилась вместе с необходимостью оценить продукт, его качество по характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона. Оценивая что-либо, эксперт опирается на свое мнение о качестве, при этом предполагается, что его ответ – гарантия правильной оценки» [7, с. 20].

Ученые В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо определили основные этапы реализации экспертизы в системе образования, а именно:

- 1) сбор фоновой информации;
 - 2) применение структурированных методик изучения исследуемого предмета или явления;
 - 3) экспертное заключение, включающее:
 - краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы;
 - состав экспертной группы;
 - полный перечень источников информации;
 - общая характеристика образовательной среды;
 - экспертные оценки;
 - экспертные рекомендации [11; 4].
- Технология педагогической экспертизы включает:
- 1) методику формирования группы экспертов;
 - 2) разработку экспертных карт оценки объекта;
 - 3) методы организации работы экспертов в группе или индивидуально;
 - 4) методы определения согласованности мнений экспертов;

5) методику обработки результатов экспертного оценивания.

Выводы. Таким образом, педагогическая экспертиза представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на исследование педагогических объектов, явлений, процессов, проблем, результатов педагогической деятельности, формирование обоснованной оценки и прогнозирования развития системы образования.

Педагогическая экспертиза как эмпирический метод познания предполагает исследование, оценку, прогнозирование развития педагогических явлений, объектов, процессов, согласование приоритетов деятельности учебных заведений в пределах государственных и общественных требований и интересов потребителей образовательных услуг.

Обращение к методу педагогической экспертизы дает возможность компетентно и системно подойти к изучению и решению сложных многофакторных проблем современного образования.

При реализации анализируемого в данном исследовании метода познания важное значение имеет учет теоретических аспектов: цели, объекта, предмета, функций, составляющих технологии педагогической экспертизы и основных этапов ее осуществления.

Литература:

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1999. – 144 с.
2. Братченко, С.Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 79-195.
3. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // Современное образование. – 2014. – № 3. – С. 49-68.
4. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. Черноголовка, 1997.
5. Иванов С.А. Разработка школьной программы мониторинга качества образования // Методическое пособие для администраторов школ / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 319 с.
6. Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 20-24.
7. Лактионова Е.Б. Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11. – С. 18-32.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. 12-е изд. – М., 1978.
9. Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы / Я.Г. Плинер, В.А. Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
10. Санникова Л.Н. Специфика организации педагогической экспертизы в дошкольном учреждении // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 1 (1). – С. 219-235.
11. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. М., 2000.

Педагогика

УДК 372.8:78:004

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

преподаватель Орлова Юлия Александровна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности для учителя музыки. Освещается возможность применения в образовательном процессе практики создания композиций, аккомпанементов и аранжировок. Затрагивается проблема формирования информационных компетентностей современного музыкального педагога, позволяющих самостоятельно искать, анализировать, отбирать и обрабатывать необходимую информацию при помощи коммуникативных информационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, музыкальная педагогика, учитель музыки, современное образование.

Annotation. The article is devoted to the role of information and communication technologies of the future music teacher in professional activities. The possibility of applying the practice of creating compositions, accompaniments and arrangements to the educational process is highlighted. The problem of forming the informational competencies of a modern musical teacher, allowing one to independently search, analyze, select and process the necessary information using communicative information technologies, is touched upon.

Keywords: information and communication technologies, musical pedagogy, music teacher, modern education.

Введение. Технический прогресс в области цифровых технологий стремительно захватил все сферы науки и практики. Каждый современный человек имеет персональный компьютер и сотовый телефон, умело пользуется фото- и видеокамерами. Информационно-коммуникационные технологии активно используются в современном образовательном процессе [2]. Не составляет исключения современное музыкальное образование, активно привлекающее компьютерные технологии в музыкально-педагогический процесс, в том числе, в вокально-хоровую деятельность. Возросла роль музыкально-компьютерных технологий, как на уроках музыки, так и во внеурочное время при подготовке педагога к занятиям музыки, при выполнении учащимися домашних заданий и, конечно же, в творческой и проектной деятельности.

Поскольку теория и практика работы с музыкальным компьютером – тема довольно молодая, насчитывающая меньше двадцати лет, то каждая из работ порой становится заметной и значимой для практики в деятельности музыканта.

Цель настоящей статьи – выявить возможности практического применения информационно-коммуникационных технологий для будущего учителя музыки в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Современная музыкальная педагогика имеет широкие возможности для внедрения музыкально-компьютерных технологий, позволяющих синтезировать традиционные формы работы с инновационными, базирующимися на достижениях науки и техники последнего четвертьстолетия.

Музыкальная работа с детьми общеобразовательных школ и система дополнительного образования по музыке включает сольное пение, создание вокальных ансамблей (кружков) и хоровое пение. Каждый из этих видов деятельности строится с учетом возрастных психофизических возможностей детей и их физиологических особенностей. Вокально-хоровую работу с детьми младшего школьного возраста целесообразно начинать параллельно с «пробуждения» эмоций, постижения чувственного аспекта музыкальных произведений. Данное положение предполагает умение преподавателя акцентировать образную, содержательно-духовную сторону сочинений, что способствует повышению интереса учеников к урокам музыки [1, с. 168].

В этом направлении деятельности компьютер позволяет иллюстрировать любой рассказ, углубить восприятие музыки школьниками. С помощью компьютера несложно создать синкретический зрительный ряд: портреты композиторов, музыкантов-исполнителей, тематические рисунки, нотную графику, фрагменты рукописей музыкальных произведений, разнообразные репродукции созвучных произведений изобразительного искусства, музейные материалы, документальные и художественные фотографии.

Часто на музыкальных занятиях используется дикторский текст, комментирующий различные явления музыкальной культуры. Привычными для уроков музыки стали звуковые фонограммы музыкальных произведений, прежде всего, песен («плюсовки» и «минусовки»), которые дают возможность обучающимся участвовать в их «концертном» исполнении. Следовательно, урок с использованием информационно-коммуникационных технологий, оснащенный всеми необходимыми компонентами, в совокупности с правильно отобранными технологиями обучения становится базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Опора на жизненный, в том числе и слуховой, опыт детей – одна из психолого-педагогических основ успешной организации урока музыки. Выбранные темы уроков, содержание разучиваемых и прослушиваемых песен должны опираться на практические знания младшеклассников о жизни, что способствует повышению интереса к занятиям, их актуализации для детей. Известно, что для детей 7 – 10 лет занятия, насыщенные практическими или наглядными методами, наименее утомительны. Чем младше дети, тем богаче и детальнее должна иллюстрироваться тема. Принцип наглядности, связывающий воедино музыкальные и слуховые впечатления, базируется на таком качестве человеческой психики, как сложная синестезия («совместное чувство»). Большую помощь в этом плане могут оказать показанные на компьютере (мультимедийном экране) наглядные средства – таблицы, карточки, рисунки дирижерских жестов, изображение правильной певческой установки, средств музыкальной выразительности и т.д.

Современные ФГОС диктуют освоение детьми нотной грамоты с начальной школы, что очень утомительно для детей этого возраста. И в этом большую помощь может оказать информационно-коммуникационные технологии. На сегодняшний день существует несколько программ нотных редакторов: Encore, Score, Finale, Sibelius, две последних из них предназначены для нотного набора различной сложности. Овладение одной из этих программ создает возможность для учителя (педагога-руководителя вокального кружка) набирать (создавать) нотный текст, воспроизводить в звуке набираемую партитуру, сохранять в графическом варианте нотный текст и распечатывать на принтере для участников детского коллектива (кружка). Эти же программы обеспечивают перевод нот в MIDI-сообщение (Midiscan), конвертирование звукового файла в MIDI и нотный текст.

В общеобразовательной школе на уроках музыки, в системе дополнительного образования, в вокальном кружке широко используются видео- и аудио презентации. Видео презентации позволяет выполнить программа «Cyber Link Power Director», обладающая безграничными возможностями для создания высококачественных презентаций. Благодаря удобному интерфейсу программы можно добавлять видео и фото на отдельные дорожки, а затем соединять их в единое целое. Кроме того, программа позволяет объединять видеоролики и фото с аудиозаписью и, таким образом, создавать музыкальные видеопрезентации как в видео, так и в аудио формате.

Большим подспорьем выступает компьютер для прослушивания музыки с целью подбора репертуара. Компьютер, подключенный к Интернету, дает поистине безграничные возможности для активизации внимания детей: к процессу можно «привлечь» как лучших исполнителей современности, так и раритетные архивные записи. Такая форма работы существенно расширяет кругозор детей и, впоследствии, выведет их на самостоятельную аналогичную работу.

Успех занятий пением во многом зависит от создания благоприятных условий по организации необходимого режима занятий. Правильные вокально-хоровые навыки у детей закрепляются постепенно, однако ежедневные усердные занятия становятся детям скучным и утомительными. Сделать весь процесс увлекательным можно, опять-таки, с помощью информационно-коммуникационных технологий, создав и используя в работе видео- или аудио фонограммы для распевок и для исполнения песен. Эта работа аналогична караоке, но выполняет обучающую функцию.

Информационно-коммуникационные технологии используются в работе педагога-вокалиста и для создания собственных музыкальных произведений. Для этой цели используются специальные программы CubaseVSTX, CakewalkSonar, Nuendo, LogicAudioPlatinum, Reason. Наиболее удобной из них является программа Nuendo, имеющаяся в сети Интернет в свободном доступе.

Психологическими особенностями детей младшего школьного возраста является повышенная утомляемость, перепады настроения, частая неуравновешенность. На занятиях требуется хотя бы в минимальной мере нейтрализовать отрицательные явления возраста, использовать щадящий режим труда и отдыха, снимать утомляемость, активно менять формы деятельности. «Вести занятия по мозаичному

принципу, чаще чередуя формы работы: пение, слушание музыки, подбор мелодии, импровизация, повторение» [4, с. 18], – рекомендует О.А. Халифаева. Усталость можно снять доброй шуткой и бодрой музыкой. В Интернете можно найти немало подходящих фрагментов для «музыкальной минутки», которые станут постоянным подспорьем учителя музыки и будут способствовать организации внимания на уроке.

Младшие школьники тяготеют к стереотипным действиям и стандартам поведения, что дает учителю музыки важную неизменную последовательность в организации и проведении урока: распевание, разучивание песни, индивидуальный опрос по пению, повторение и т. п. Все содержание занятия должно быть обращено к эмоциональной сфере детей, вызывать интерес, затрагивать струны его души. Применение компьютера для показа и разнообразных исполнений одного и того же произведения в целях создания собственной исполнительской концепции – еще один ракурс включения компьютерных инноваций в урок музыки.

Для учащихся средних классов компьютерные технологии могут помочь преодолеть трудности с избытком энергии, избежать ситуаций томительного ожидания. Тщательная подготовка учителя музыки к планированию и проведению занятия позволяет вовлекать в активную работу как можно больше детей. Информационно-коммуникационные технологии позволяют апеллировать к большому объему музыкальных произведений, предназначенных для слушания музыки, большей частью связанных с разнообразным миром человеческих чувств. Интересы подростков важны также, как и для детей, более младшего возраста, поскольку только под влиянием интереса развивается музыкальная наблюдательность, интеллектуальная активность, обостряется работа воображения, восприятия, усиливается произвольное внимание, сосредоточенность.

Поддержанию интереса к музыкально-учебному материалу у подростков способствует параллельное разучивание академического и качественного эстрадного материала. Жажда популярности, свойственную подросткам, возможно также удовлетворять с помощью компьютера: пение под фонограмму в вокальной группе (ансамбле) предоставляет возможность не только овладеть искусством вокала, навыками работы с текстом, фонограммой, микрофоном, звуковой аппаратурой, но и достигнуть цели включения учащихся в общий стройный ансамбль. Дети и подростки, занимающиеся ансамблевым (хоровым) пением, учатся перебарывать свой страх, стеснительность, неуверенность. В вокально-хоровом творческом коллективе они выходят на сцену как настоящие артисты, стараясь донести до слушателей основную мысль исполняемого произведения. Они учатся в совместной работе достигать поставленной цели, своим трудом добиваться успеха [5, с. 3].

Ансамблевое вокальное пение предоставляет детям и подросткам возможность участвовать в эстрадных выступлениях. Детская эстрада, как подчеркивает О.С. Изюрова, привлекает современных детей и подростков своей яркостью, «взрослыми» аранжировками песен, современной стилистикой, насыщенным вокалом и возможностью проявить свои творческие способности. Более того, как пишет автор, «вокальные эстрадные коллективы являются связующим звеном, объединяющим детей разных возрастов, помогающим донести до них основные человеческие истины и жизненные ориентиры» [3, с. 184].

Крайне важно также внешнее оформление вокального эстрадного номера. Пластика, актерское мастерство, коммуникация – все эти навыки учеников успешно развиваются в вокальном коллективе. Помимо этого, расширяется кругозор воспитанников, развиваются и совершенствуются вокальные навыки, происходит активное эстетическое развитие, прививаются волевые качества, обучающиеся вовлекаются в концертную и конкурсную деятельность.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс на современном этапе крайне необходимо для самосовершенствования профессиональных возможностей и качеств учителя музыки, работающего с детьми в образовательном учреждении. Технический прогресс в области цифровых технологий дает возможность получить гораздо более высокие результаты в вокальной работе. Компьютер является открытой учебно-развивающей средой для творчества и самообразования детей и педагогов-музыкантов. Применение музыкально-компьютерных технологий в образовании открывает, по мнению Е.Г. Борисовой, «безграничные возможности и огромные перспективы развития творческой личности учащегося. Благодаря новым технологиям возникают принципиально новые подходы к повышению информативности отдельных базовых данных» [4, с. 14].

Выводы. Таким образом, обращение к новым компьютерным информационным музыкальным технологиям является одним из новых направлений деятельности учителя (преподавателя) музыки. Их внедрение в учебно-воспитательный процесс открывает перед педагогом новые возможности на основе овладения современными образовательными технологиями с учетом достижений музыкально-педагогической науки и практики.

Процессы информатизации преобразуют среду профессиональной деятельности современного педагога-музыканта, формируют новые образовательные компетенции студентов-будущих педагогов, связанные с внедрением современных музыкально-компьютерных технологий в образовательный процесс.

Литература:

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики №2 (78). – СПб, 2012 – С. 168-169
2. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016 – 232 с.
3. Изюрова О.С. Детская вокальная эстрада в системе дополнительного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 184-187.
4. Информационные технологии в профессиональном музыкальном образовании: возможности и перспективы: Материалы научно-практической конференции. – М.: Госуд. муз. уч. им. Гнесиных, 2002. – 186 с.
5. Красильников И.М. Музыкально-компьютерные технологии и качество творческой деятельности школьников / И.М. Красильников // Музыка в школе. – 2010. – №4. – С. 3-11.

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

специалист по учебно-методической работе Садовой Никита Геннадиевич

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются приоритетные тенденции применения будущими дефектологами информационно-коммуникативных технологий на основе метода биологически обратной связи в профессиональной деятельности. Анализируется специфика использования информационно-коммуникативных технологий на основе метода биологически обратной связи в профессиональной деятельности дефектолога. Перечислены основные каналы получения информации в ходе использования информационно-коммуникативных технологий на основе метода биологически обратной связи. Исследуются информационно-коммуникативные технологии на основе метода биологически обратной связи с позиции комплексной и всесторонней профессиональной деятельности будущих дефектологов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, информационно-коммуникативные технологии, метод биологически обратной связи, дефектолог, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article discusses the priority trends in the use of information and communication technologies by future defectologists based on the biofeedback method in their professional activities. The article analyzes the specifics of using information and communication technologies based on the method of biofeedback in the professional activity of a defectologist. The main channels for obtaining information in the course of using information and communication technologies based on the biofeedback method are listed. Information and communication technologies based on the method of biofeedback are studied from the point of view of complex and comprehensive professional activity of future defectologists.

Keywords: professional activity, information and communication technology, the method of biological feedback, the speech pathologist, person with disabilities.

Введение. Будущим дефектологам в профессиональной деятельности предстоит работать с лицами имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Учитывая особенности лиц с ОВЗ, а также в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1599) материально-техническое обеспечение реализации адаптированной основной образовательной программы (АООП) для данной категории лиц должно соответствовать не только общеобразовательным, но и особым образовательным потребностям обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Также образовательная организация в зависимости от нужд обучающихся с ОВЗ определяет средства обучения, в том числе техническое, игровое, оздоровительное оборудование, инвентарь для реализации АООП [9]. В ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598) отмечается, что образовательная организация создает условия для реализации АООП, в том числе в ходе использования в образовательной деятельности современных образовательных информационно-коммуникативных технологий, которые должны обеспечить обучающимся с ОВЗ максимально возможные для них результаты освоения АООП [8].

Исследования в области использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на основе метода биологически обратной связи (БОС) в специальном (дефектологическом) образовании рассматривали И.З. Валитова, Т.С. Вартанова, О.Н. Вовк, И.А. Нигматуллина, А.А. Сметанкин, А.В. Трунцева и другие авторы [1, 2, 7, 9, 11].

Т.Б. Епифанцева, В.А. Липа отмечают, что с учетом специфики профессиональной педагогической деятельности коррекционного образования в реальной практике будущим дефектологам предстоит комплексно (междисциплинарно) рассматривать процесс взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, применять межведомственный подход к сопровождению и образованию лиц с ОВЗ. Будущему дефектологу необходимо будет сотрудничать с педагогами, медиками, психологами [4, 6]. Соответственно, спектр работы включает в себя учет не только учебно-воспитательных, но и психофизиологических особенностей обучающихся с ОВЗ, чему и отвечают ИКТ на основе метода БОС.

Основные направления работы в профессиональной деятельности дефектолога характеризуются профилактикой различных нарушений и коррекционно-развивающей педагогической работой, что определяется целями и задачами специального (дефектологического) образования и функциональными возможностями ИКТ на основе метода БОС. Таким образом, разноплановость применения ИКТ на основе метода БОС дополняет и расширяет комплексный подход в работе педагога-дефектолога, а также отвечает целям и задачами специального (дефектологического) образования.

Цель статьи – проанализировать направления работы будущих дефектологов при использовании информационно-коммуникативных технологий на основе метода биологически обратной связи в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. И.А. Нигматуллина, И.З. Валитова, А.В. Трунцева отмечают, что ИКТ на основе метода БОС позволяют будущим дефектологам исследовать проблему эффективного целостного коррекционно-развивающего процесса в различных аспектах профессиональной деятельности. ИКТ на основе метода БОС объективно считывают и анализируют физиологические данные обучающихся с ОВЗ в процессе работы, что позволяет контролировать все этапы работы, по каждому направлению [7, 13].

Рассматриваемые нами ИКТ являются компьютерными комплексами с оборудованием на основе метода БОС, которые предназначены для коррекции и профилактики различных нарушений, а также развития психофизических функций. Выделим основные направления работы ИКТ на основе метода БОС. Развитие и

коррекция психофизиологического, а также психоэмоционального состояния, работа с альфа-бета ритмами головного мозга, коррекция функционального состояния опорно-двигательного аппарата, речевое развитие, оздоровление сердечно-сосудистой системы [1, 5].

Специфика данного оборудования отличается отсутствием прямого воздействия на физиологические показатели организма обучающегося с ОВЗ, что делает его безопасным в применении. Немедикаментозный характер применения ИКТ на основе метода БОС характеризуется обучающей (педагогической) направленностью.

На основе работ И.З. Валитовой, Т.С. Вартановой, О.Н. Вовк, И.А. Нигматуллиной, А.А. Сметанкина, А.В. Трунцовой перечислим ключевые каналы информации, по которым будет осуществляться дальнейшая работа будущего дефектолога в ходе использования ИКТ на основе метода БОС:

- БОС по электромиографии (ЭМГ). Используется в коррекционно-развивающем процессе при разнородных поражениях двигательных функций, мышечных волокон, нервных стволов. Также используется в логопедической работе.
- БОС по электрокардиографии (ЭКГ), дыханию и пульсу. Считывает частоту сердечных сокращений (ЧСС) и дыхания, что хорошо подходит для логопедической работы и тренингов на релаксацию при психовегетативных нарушениях, таких как вегетососудистая дистония, функциональные нарушения ритма. Участвует в активизации стрессоустойчивости.
- БОС по электроэнцефалографии (ЭЭГ). Позволяет осуществлять коррекцию параметров нейродинамики представленных динамическими показателями корковой биоэлектрической активностью мозговых зон, участвующих в патологическом процессе.
- БОС по температуре. Позволяет воздействовать на саморегуляцию, навык произвольного повышения периферической температуры тела. Данный показатель участвует в профилактике и коррекции чрезмерного психоэмоционального, психофизиологического напряжения средствами регуляции периферической температуры. Используется в логопедической работе.
- БОС по кожно-гальванической реакции (КГР). Используется для измерения сопротивления кожи прохождению электрического тока. Физиологически КГР характеризует активность потовых желез, соответственно и активность симпатической нервной системы. А симпатическая активация, в свою очередь, отражает уровень эмоционального возбуждения. Таким образом, КГР-БОС применяется в дефектологической практике при коррекции нарушений речи, обусловленных эмоциональным дисбалансом, а также при расторможенности, повышенной тревожности [1, 2, 7, 9, 11].

Данные каналы можно использовать совместно или автономно, в зависимости от целей и задач коррекционно-развивающей и профилактической работы дефектолога. Используя комплексно несколько каналов появляются возможности для более качественного и объективного контроля формируемой психофизиологической функции, за счет более качественного и разностороннего контроля за показателями достижений обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, на основании выделенных нами ключевых каналов информации, а также исследований И.З. Валитовой, Т.С. Вартановой, О.Н. Вовк, Т.Б. Елифанцевой, И.А. Нигматуллиной, А.А. Сметанкина, А.В. Трунцовой, определим основные направления работы будущих дефектологов в профессиональной деятельности при использовании ИКТ на основе метода БОС [1, 2, 4, 7, 9, 11]:

1. Развитие познавательных (когнитивных) функций. Данное направление работы осуществляется с использованием ЭЭГ, в режиме работы с бета-ритмом. А.А. Сметанкин отмечает, что при работе на повышение бета-ритма обучающиеся с ОВЗ учатся переносить нагрузки и выполнять задания, требующие концентрации внимания и сосредоточенности. Данная активность головного мозга благоприятствует формированию тонких когнитивных способностей мозга у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Особенность работы представляет собой естественное состояние мозговой активности, которое считывается оборудованием и представлено объективными количественными и качественными показателями [11].

2. Развитие речи, логопедическая работа. Данное направление работы осуществляется поэтапно, используя как отдельно, так и комплексно каналы подачи и приема информации ЭКГ, ЧСС, дыхания, температуры, ЭМГ. Анализируя работы И.А. Нигматуллиной, И.З. Валитовой, на первом этапе работы производится диагностика общего речевого развития. Потом формируется навык диафрагмально-релаксационного типа дыхания (ДРД), после осуществляется работа над основными компонентами речи, навыками скоординированности речевых функций, фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторонами речи [7].

На данном направлении работы осуществляется общее развитие речи, усвоение речевого стереотипа и речевых навыков, которые возможно использовать в реальной жизни. Обучающийся с ОВЗ с помощью ИКТ на основе метода БОС должен в конце курса владеть речью и языком, на допустимом уровне, а также использовать их в разнообразных коммуникативных ситуациях.

3. Коррекционно-развивающая работа с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данное направление работы осуществляется через обратную связь средствами канала ЭМГ.

Данное направление работы характеризуется работой с обучающимися, которые имеют опорно-двигательные нарушения различного генеза и описано в работах Т.С. Вартановой, А.А. Сметанкина. Занятия направлены на обеспечение формирования и коррекции ритмических двигательных навыков с попутным управлением ритма и амплитуды тренируемых мышц, а также на осуществление развития и коррекции сложно-координируемых движений на основе управления пространственно-временным рисунком движения, увеличение активности ослабленных гипоактивных мышечных групп или уменьшение активности гиперактивных мышц, на нормализацию скоординированности взаимоотношений мышц-антагонистов [1, 11].

4. Коррекция психоэмоционального состояния, формирование навыков саморегуляции (релаксации). В данном направлении работы задействованы ЭКГ, ЧСС, дыхание, температура, ЭМГ, а также ЭЭГ по альфа-ритму каналы информации.

Возможно работать с ЭЭГ на релаксацию и формирование навыков саморегуляции (тренинг по альфа-ритму). Работа по альфа-ритму представляет собой аутотренинг, который может являться профилактическим методом адаптации к стрессу или коррекции стрессовых состояний [3, 5].

Выводы. Информационно-коммуникативные технологии на основе метода биологически обратной связи применяются в различных сферах психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Данные технологии позволяют будущим дефектологам комплексно

исследовать все аспекты коррекционно-развивающего процесса, рассмотреть его с разных ракурсов, более эффективно применить межведомственный подход. Наиболее приоритетны для будущих специалистов-дефектологов направления, которые они будут применять непосредственно в процессе профессиональной деятельности в качестве учителей-дефектологов. Данные направления работы, как и сама дефектологическая деятельность, находятся на стыке педагогики, психологии и реабилитации. Информационно-коммуникативные технологии на основе метода биологически обратной связи позволят будущим дефектологам решить задачи по разработке и реализации эффективных методов и средств обучения, воспитания, коррекции, компенсации, учебной и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий на основе метода биологически обратной связи расширит и обогатит технический и методический инструментарий в процессе коррекционно-развивающей работы будущего дефектолога. Данные технологии охватывают коррекцию и развитие в психомоциональной, интеллектуальной, логопедической и опорно-двигательной сферах.

Литература:

1. Вартанова Т.С. Метод Биологически Обратной Связи: методологические основы / Т.С. Вартанова, А.А. Сметанкин // Биологически обратная связь. – 2012. – № 1. – С. 5-13.
2. Вовк О.Н. Адаптивная саморегуляция дыхания, артикуляции, голосообразования, речи, поведения и психоэмоционального состояния человека по кардиореспираторным параметрам. Учебно-методическое пособие для педагогов, логопедов, психологов, врачей, преподавателей по риторике (ораторскому искусству и технике речи) / О.Н. Вовк. – Санкт-Петербург: НПФ «Амалтея», 2010. – 89 с.
3. Долецкий А.Н. Нейрофизиологические механизмы адаптивного биоуправления и пути повышения его эффективности: автореф. дис. докт. мед. наук / А.Н. Долецкий. – Волгоград, 2012 – 44 с.
4. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева и др. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 459 с.
5. Инновационная образовательная технология «БОС-здоровье». Создание образовательной здоровьеразвивающей среды / отв. ред. А.А. Сметанкин // Биологически обратная связь. – 2012. – № 1. – С. 39-49.
6. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. / В.А. Липа. – Донецк: Лебедь, 2002. – 327 с.
7. Нигматуллина И.А. Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда / И.А. Нигматуллина, И.З. Валитова. – Казань: Отечество, 2015. – 62 с.
8. Приказ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – М.: Минобрнауки РФ, 2014. – 285 с.
9. Приказ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – М.: Минобрнауки РФ, 2014. – 83 с.
10. Романцев Г.М. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований / Г.М. Романцев и др. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 68 с.
11. Сметанкин А.А. Здоровье на 5+ / А.А. Сметанкин. – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2007. – 160 с.
12. Сметанкин А.А. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода биологической обратной связи в школьно-дошкольных учреждениях // Методические рекомендации для медицинских и педагогических работников школьно-дошкольных учреждений, реализующих программы оздоровления / А.А. Сметанкин. – СПб.: Изд-во НИИХ СПбГУ, 2003. – 16 с.
13. Трунцева А.В. Опыт использования метода биологической обратной связи в коррекционной педагогике / А.В. Трунцева // Педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 37-47.

Педагогика

УДК 378.02

кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИНЦИПЫ ПЕРСПЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности перспективного управления образовательным холдингом федерального университета. Выделены основные принципы, которые раскрывают сущность перспективного управления как подвида стратегического управления: полисубъектной направленности процесса управления, целостного видения объектов прогнозирования педагогической системы, развития субъектности, непрерывности и вариативности прогнозирования, ресурсного и программно-целевого подхода в управлении. Раскрыто содержание данных принципов.

Ключевые слова: образовательный холдинг, перспективное управление, принципы перспективного управления.

Annotation. The article discusses the features of prospective management of the educational holding of a federal university. The basic principles that reveal the essence of long-term management as a subspecies of strategic management are identified: the multisubjective orientation of the management process, a holistic vision of the objects of forecasting the pedagogical system, the development of subjectivity, continuity and variability of forecasting, the resource and program-oriented approach to management. The contents of these principles are disclosed.

Keywords: educational holding, perspective management, principles of perspective management.

Введение. Современное образование Республики Крым находится на новом этапе развития и модернизации. Этому способствуют политические, социальные и экономические изменения в обществе. Объединение высших учебных заведений в федеральные вузы, создание на их основе образовательных

холдингов, изменение содержания образования и усложнение его функций, изменение условий научно-педагогической деятельности обусловили необходимость значительного перестроения в управленческой сфере. Данные изменения предусмотрены государственным приоритетным проектом «Вузы как центры пространства создания инноваций», реализация данного проекта рассчитана на 2018-2015 годы.

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского включает в своем составе разноразрядные учебные заведения, в которых ведется подготовка специалистов от рабочих специальностей до докторантуры. По своей структуре КФУ имени В.И. Вернадского соответствует основным показателям образовательного холдинга. В данных условиях особое значение приобретает перспективное управление учебным заведением, которое связано с определением и реализацией приоритетных направлений развития вуза. Перспективное управление образовательным холдингом федерального университета основывается, прежде всего, на учете человеческого потенциала как основы вуза, направляет его деятельность на удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг в регионе, осуществляет гибкое регулирование и своевременные изменения в коллективе, которые соответствуют современным реалиям и потребностям окружения, позволяющие достигать поставленных целей и конкурентных преимуществ.

Основой определения принципов перспективного управления образовательным холдингом федерального университета являются теоретические положения стратегического управления (И. Ансофф, А. Виханский, С. Шершнев и др.), полисубъектной парадигмы управления (Т. Давыденко, П. Третьяков, Т. Шамова и др.), педагогической прогностики (И. Бестужев-Лада, А. Прокопенко, Д. Гвишиани, Б. Гершунский, Т. Рогова, М. Скаткин и др.).

Учеными выделены следующие принципы стратегического управления: единовластие; оптимальное сочетание централизации и децентрализации в управлении; обоснование и осознание выбора целей и стратегий развития учебного заведения; зависимость целей отдельного учебного заведения от государственных стратегий образования; сочетание прав, обязанностей и ответственности; гуманизация образования; ориентация на качество образовательных услуг; единство научности и компетенции в управлении; информационная достаточность; правовая приоритетность и законность; финансово-экономическая рациональность и деловая активность. Перспективное управление образовательной деятельностью университетского холдинга не может полностью базироваться на принципах стратегического управления потому, что в указанном перечне принципов не учтена субъективная позиция всех участников образовательного процесса, что противоречит сущности перспективного управления. В связи с этим считаем целесообразным, уточнив и дополнив принципы стратегического управления адаптировать их к перспективному управлению и выделить отдельные принципы, которые раскрывают сущность перспективного управления как подвиды стратегического управления.

Целью данной статьи является определение и характеристика основных принципов перспективного управления образовательной системой университетского холдинга, как одной из подсистем его педагогической системы, непосредственно связанной с осуществлением образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Построение управленческой деятельности в соответствии с принципами перспективного управления позволяет выявить его особенности, обеспечивает корректировку управленческой деятельности, прогнозирование ее результатов и процесса достижения поставленных целей.

Обоснование принципов управления должно соответствовать определенным требованиям. Мы согласны с Г. Атаманчук о том, что принципы должны отражать характеристику устойчивых связей и отношений; рассмотрение управления как целостного явления; отражение специфики различных видов управления [3, с. 116].

Важным ориентиром в процессе определения принципов перспективного управления образовательным процессом университетского холдинга являются идеи Ю. Бабанского. Он утверждал, что на основе целостного подхода к моделированию образовательной деятельности необходимо опираться на принципы, которые выдвигают требования ко всем основным компонентам образовательной системы. Отсутствие принципа, который регулирует функционирование отдельных компонентов образовательной системы, делает этот перечень неполным [4, с. 49].

Мы используем следующие компоненты образовательной системы: цели образовательной деятельности, деятельность субъектов образовательной системы, развитие субъектов в процессе деятельности, взаимоотношения между субъектами, характер взаимодействия системы с внешней средой, ориентация управления на обеспечение интеграции всех компонентов в целостную систему. На основе анализа научной литературы в процессе конструирования были определены следующие принципы перспективного управления образовательным процессом в университетском холдинге: принцип полисубъектной направленности процесса управления, принцип целостного видения объектов прогнозирования педагогической системы, принцип развития субъектности, принцип непрерывности и вариативности прогнозирования, принцип ресурсного подхода в управлении, принцип программно-целевого подхода в управлении. Рассмотрим содержание данных принципов.

Принцип полусубъектной направленности определяет целевые установки в управлении образовательным процессом в университетском холдинге. Данный принцип предусматривает изменение парадигмы управленческого мышления и деятельности:

- уважение личности подчиненного, содействие его реализации;
- наличие у руководителей всех уровней (университетского холдинга, института, факультета, колледжа) умения привлекать к сотрудничеству подчиненных, взаимодействовать с ними на демократических и гуманистических началах;
- делегирование полномочий подчиненным для важных производственных проблем;
- готовность к диалогическому управленческому общению;
- использование поощрений в оценке и стимуляции творческой, инновационной деятельности;
- предоставление преимущества авторитета компетентности в противовес авторитета преданности;
- готовность к компромиссу ради достижений целей коллектива;
- гласность, открытость управленческих действий и решений;
- построение содержания взаимодействия руководителя и подчиненных на положительной эмоционально-психологической основе.

Реализация принципа полусубъектной направленности зависит от развития у каждого субъекта образовательного процесса личностного системного качества – полисубъектности, развития

сформированности межгруппового взаимодействия, расширения межсубъектных деловых связей, качественного улучшения управленческих решений, привлечения к управленческой деятельности преподавателей и студентов, творческого проявления своей индивидуальности, вовлечения в процесс творческой самореализации преподавателей и студентов на основе использования субъектного опыта как источника самореализации. Таким образом, перспективное управление основывается на взаимопонимании субъектов, разработке и реализации приемлемых для всех субъектов решений, координации усилий для формирования общих целей и разработки программы действий, учете различных альтернатив и выборе оптимального варианта функционирования и развития образовательного холдинга федерального университета. Принцип целостного видения объектов прогнозирования и комплексного подхода предполагает рассмотрение образовательного холдинга федерального университета как целостной динамической социально-педагогической системы.

Педагогическая система в целом представляет собой очень сложный и многоплановый объект прогнозирования, который состоит из многих взаимосвязанных компонентов, каждый из которых может служить самостоятельным объектом исследования. Учитывая это в процессе перспективного управления образовательным холдингом федерального университета, определении и реализации перспектив и стратегий его развития необходимо учитывать не только основные части педагогической системы, но и те связи и отношения, которые устанавливаются или разрушаются между этими частями.

Структура системы и то, какие компоненты являются системообразующими, определяют перспективу развития ее связей и отношений. Образовательный холдинг федерального университета, как педагогическая система, может быть представлен: совокупностью системообразующих факторов (цели и результаты, миссия вуза), условий функционирования (социально-педагогические и временные), структурными (управляющая и управляемая системы, содержание, средства, формы и методы педагогической деятельности) и функциональными (педагогический анализ, планирование, организация, мотивация, контроль, регулирование, коррекция) компонентами [1]. Каждый из этих компонентов может также быть объектом исследований в условиях перспективного управления вузом. Детализация указанных компонентов, например, содержание профессиональной подготовки или методы научно-методической деятельности, приводит к выявлению еще более конкретных объектов прогнозирования в процессе перспективного управления.

Указанные компоненты педагогической системы и иерархия объектов прогнозистических исследований отражают сложную внутреннюю организацию образовательного процесса, характер функционирования целостных динамических социально-педагогических систем и обуславливают принципиальную необходимость комплексного подхода к перспективному управлению компонентами педагогической системы. Этот подход предполагает достаточно четкую координацию отдельных перспективных исследований, их ориентацию на окончательные результаты, определяющие эффективность педагогической системы в целом.

Каждый компонент системы имеет свои свойства и характеристики, но в своем взаимодействии они образуют новую интегративную систему. Таким образом, образовательный холдинг федерального университета как педагогическая система является целостным объектом, который развивается, управляется и состоит из многих компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой – позволяет изменять, влиять на действия отдельных ее компонентов. Отличительным признаком университетского холдинга является его полифункциональность, то есть способность видоизменять цели и выполнять различные действия для достижения результатов.

Следующий принцип, который регулирует процесс развития субъектов образовательного процесса университетского холдинга в условиях перспективного управления – принцип развития субъектности. Характеризуя данный принцип, мы опираемся на научные изыскания С. Рубинштейна и А. Леонтьева. Так, С. Рубинштейн рассматривал понятие «субъект» как системное качество, характеризующее активность человека, его способность к деятельности, самоопределению, развитию и самореализации. Эта активность проявляется в способности человека трансформировать окружающую действительность и изменять себя. Как отмечал С. Рубинштейн, субъект в своих действиях, актах творческой самодетельности не только обнаруживается, он в них создается, творится и определяется [6, с. 94]. То есть, субъект, как инстанция личности, организует и обеспечивает целостность всей жизни и деятельности человека.

В современных педагогических исследованиях А. Брушлинского, С. Годника, В. Сластенина, А. Петровского, С. Сергеева, А. Пехоты и др., главными сущностными характеристиками субъекта определены такие, как способность к целеполаганию, целедостижению, развитие «самости» индивида. Так, В. Сластенин субъективностью считает сложное интегративное качество личности, которое отражает ее «активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к себе, деятельности, людям, миру и жизни вообще» [7, с. 265]. В работах К. Абульхановой-Славской были определены основные субъектные функции, такие как: целеполагание; проявление ответственности; формирование уровня потребностей; структурирование действий; согласование внешних требований и внутренних целей, потребностей и возможностей; разрешение противоречий в деятельности; оценивание действий и всей деятельности по собственным критериям; моделирование процесса и результатов деятельности; обеспечение целостности деятельности; обеспечение своевременности действий; саморазвитие субъекта; формирование личностной позиции по всем ситуациям, возникающим в деятельности [2]. Данные функции имеют большое значение в реализации перспективного управления в образовательном холдинге федерального университета.

Таким образом, субъектность составляет главную характеристику при исследовании человека в профессии, определяется как интегративное свойство личности, которое отражает отношение человека к себе как к деятелю. При этом данное свойство личности может меняться, формироваться и развиваться. Развитие субъектности участников образовательного процесса является важным условием эффективности процесса перспективного управления в университетском холдинге.

Принцип непрерывности и вариативности прогнозирования является особенно важным для перспективного управления. В научной литературе приводится классификация прогнозов, которые в основном характерны для прогнозирования в экономике, научно-технической сфере, демографии и др. Однако специфические образовательно-педагогические прогнозы и в частности прогнозы в процессе перспективного управления высшими учебными заведениями также не могут разрабатываться вне системы временных параметров. Именно прогнозный период позволяет сосредоточить внимание субъектов педагогической системы образовательного холдинга федерального университета на определенных перспективах.

Учитывая непрерывные изменения, происходящие во внутренней и внешней среде образовательного холдинга, постоянные трансформационные процессы в обществе, определение перспектив развития учебного заведения должно иметь непрерывный и систематический характер. Сложность такого прогнозирования обусловлено необходимостью интегрирования сведений о перспективах развития конкретного вуза и других объектов прогнозирования: социальных, политических, правовых, научно-технических и др. Только реализация такого комплексного подхода обеспечит достоверную, многоплановую прогностическую информацию для принятия оптимальных и обоснованных управленческих решений.

Как отмечалось выше, перспективное управление не отражает четкой и детальной картины будущего, то есть прогностическое обоснование не гарантирует достижение поставленных целей и реализацию определенных стратегий, а является лишь важной предпосылкой для этого. Учитывая многофакторность и сложность педагогических систем как объектов прогнозирования, любые прогностические суждения должны быть вариативными. Это, в свою очередь, предусматривает определение альтернативных путей функционирования и развития образовательного холдинга федерального университета. Выбор оптимального варианта прогноза развития образовательной системы предполагает сравнение и оценку различных вариантов на основе определенных критериев. Основным критерий заключается в вопросе – приведет ли выбранная стратегия к достижению поставленных целей или будет получен другой результат. Принцип программно-целевого подхода в управлении образовательным холдингом федерального университета связан с определением перспектив, прогнозирования и требует предварительного четкого формулирования целей и средств их достижения. Именно поэтому перспективное управление основывается на реализации программно-целевого подхода, который углубляет системный и комплексный подходы.

Программно-целевой подход позволяет в процессе управления образовательным холдингом федерального вуза реализовать идею целостного видения перспектив развития всех структурных элементов педагогической системы, с учетом ее внутренней и внешней среды.

Основную роль в реализации программно-целевого подхода в процессе перспективного управления университетским холдингом играет комплексная целевая программа. В практике научного прогнозирования используются различные варианты таких программ.

Программно-целевой подход позволяет решить важные проблемы образовательного холдинга федерального вуза: обеспечивает связь между перспективным и оперативным управлением; сосредотачивает внимание субъектов педагогической системы на желаемых результатах; позволяет руководителям всех уровней определять основные сферы своей ответственности; стимулирует сотрудников к полисубъектному диалоговому взаимодействию; определяет критерии эффективной работы и объективного оценивания результатов; создает условия для реализации участниками образовательного процесса своих субъектных функций. Принцип ресурсного подхода в управлении образовательным холдингом федерального университета направлен на обеспечение соответствия, согласованности определенных стратегий и перспектив развития учебного заведения с имеющимися и необходимыми ресурсами.

Использование в работе образовательного холдинга федерального вуза комплексной целевой программы развития, выполнение выбранных стратегий и перспектив предусматривает наличие необходимых внешних и внутренних ресурсов. Для перспективного управления университетским холдингом ведущую роль играет опережающий ресурс, который в стратегическом аспекте определяется как потенциал и возможности внешней среды и самой педагогической системы, рассчитанные на длительную перспективу [5, с. 13]. Анализ научной литературы позволяет определить внешние и внутренние ресурсы развития образовательного холдинга федерального университета. К внешним ресурсам относятся: образовательная политика государства в области высшего образования; эффективное взаимодействие образовательного холдинга, власти, общества; готовность внешней среды участвовать в поддержке вуза; государственный, региональный и общественный заказ на кадры; взаимодействие образования, науки и производства; система подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров для вуза и др. Внутренние ресурсы образовательного холдинга федерального университета – это интеллектуальные, финансовые, материально-технические, информационные, кадровые, организационные и другие ресурсы. Процесс перспективного управления образовательным холдингом федерального университета, учитывая ресурсный подход в управлении, является таким, что, с одной стороны, требует привлечения внутренних и внешних ресурсов педагогической системы, с другой – направлен на перспективное развитие как внутренних, так и внешних ресурсов учебного заведения. Таким образом, использование ресурсного подхода в перспективном управлении образовательным холдингом заключается в выявлении, эффективном использовании и обеспечении условий для согласованной реализации внешних и внутренних ресурсов федерального университета, чтобы реализовать стратегии и перспективы его развития.

Выводы. Рассмотренные принципы отражают особенности перспективного управления, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выделенные принципы органично объединены и образуют определенную концепцию процесса управления образовательным холдингом федерального университета.

Высокие результаты в управлении не могут достигаться автоматическим соблюдением указанных принципов. Их практическая реализация обусловлена личностными качествами руководителя, его опытом, мастерством, специальными знаниями; уровнем развития полисубъектности участников образовательного процесса; соответствием организации управленческой деятельности следующим требованиям: обеспечение гармонизации индивидуальных, групповых и общеуниверситетских интересов, обеспечение доступа к информационным ресурсам, создание условий для творческой самореализации субъектов образовательного холдинга федерального университета.

Литература:

1. Агапова Е.Н. О понятии прогностики и ее месте в системе научного познания / Е.Н. Агапова // Социология власти. – 2008. - № 5. - С. 165-172.
2. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: проблемы, методологии, теории и исследование реальной личности: избр. психол. труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1999. – 218 с.
3. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления: учебник / Г.В. Атаманчук. – 3-е изд. стер. – М.: «Омега-Л», 2013. – 525 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методическая основа) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

5. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. – Харьков: Ранок, 2007. – 160 с.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самостоятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С. 84-95.
7. Слостенко В.А. Субъективно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Слостенко. – М.: Издательский Дом Магистр-пресс, 2000. – 448 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Горшкова Марина Абдуловна

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматривается проектирование воспитательной системы высшей школы зарубежными педагогами и управленцами в сфере образования. Выделяются основные особенности, отличающие проектирование воспитательной системы вуза от школы, характеризуется студенческое воспитание в целом. Делается вывод о том, что основой проектирования воспитательной системы высшей школы за рубежом являются такие направления, как поликультуризм, тьюторская практика и внеучебная деятельность. Посредством первого реализуется концепция взаимоуважения и толерантности всех субъектов образовательно-воспитательного процесса; второе является своеобразной социально-педагогической поддержкой обучающихся; а третье направлено на возвращение самостоятельной, самодостаточной и самоорганизованной личности.

Ключевые слова: проектирование воспитательной системы, воспитание, высшая школа, зарубежный опыт, тьюторство, поликультуризм, внеучебная деятельность студентов.

Annotation. The article discusses the design of the educational system of higher education by foreign teachers and managers in the field of education. The main features that distinguish the design of the educational system of the university from the school are highlighted, student education in general is characterized. It is concluded that the basis for designing the educational system of higher education abroad is such areas as polyculture, tutoring practice and extracurricular activities. Through the first, the concept of mutual respect and tolerance of all subjects of the educational process is implemented; the second is a kind of social and educational support for students; and the third is aimed at nurturing an independent, self-sufficient and self-organized personality.

Keywords: designing the educational system, education, higher school, foreign experience, tutoring, polyculture, extracurricular activities of students.

Введение. Стремительное динамичное развитие социокультурного пространства как в отечественных, так и зарубежных условиях предусматривает непрерывную трансформацию всех структур, в том числе и института воспитания в рамках высшей школы. Российское высшее образование, трансформируясь, соответственно современным мировым тенденциям, стремится к абсолютной или частичной интеграции в европейскую и даже общемировую систему. Именно вопросы сущности и специфики воспитания, обеспечения воспитательной деятельности в рамках общей образовательной работы, анализ и рефлексия результатов такой деятельности – одни из наиболее актуальных и требующих постоянного исследования не только педагогической наукой, но и психологией, социологией. Именно в связи с этим возникает острая необходимость в обновлении знаний о практическом педагогическом проектировании воспитательных систем вуза, разработки качественно новых подходов и методов к реализации в современных социокультурных условиях. Для этого нам представляется необходимым обратить внимание на исследование зарубежного опыта проектирования воспитательных систем высшей школы, что позволит понять уровень и пути интеграции не только отечественной системы высшего образования, но и глобальной концепции воспитания студенческой молодежи.

На сегодняшний момент зарубежный опыт насчитывает множество различных воспитательных систем, имеющих не только социальный и педагогический аспекты теоретических моделей, но и философский. Именно в связи с этим воспитательные системы за рубежом направлены и на иррадиацию в сферу высшего образования, и в социокультурное пространство государства.

Исследованием вопросов проектирования воспитательной системы высшей школы за рубежом занимаются такие отечественные ученые, как А.Н. Джуринский, В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова, Н.А. Константинова, Г.И. Роголева, В.А. Слостенко, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, И.М. Яковенко и другие.

Изложение основного материала статьи. В целом воспитательная система высшей школы – это комплекс взаимосвязанных, взаимодополняющих сегментов, создающих качественно новые условия для формирования, реализации и развития личности студента-выпускника как будущего профессионала в каком-либо направлении [2]. Проектирование такой системы представляет собой эффективный способ достижения педагогом воспитательных и образовательных целей, что может послужить движущей силой в развитии личностных и профессиональных способностей обучающегося, а также в какой-то мере определить его поведенческий и социальный потенциал, в том числе послужить профилактикой асоциальных проявлений в студенческой среде.

Иными словами, воспитательная система – это постоянно, непрерывно развивающаяся во времени и пространстве система взаимосвязи таких элементов, как цель воспитания, реализаторы совместной деятельности, субъекты воспитания, возникшие между субъектами отношения, управленческая и организаторская деятельность педагогов. Поскольку сама структура высшего образования кардинально отличается от школьного, их воспитательные системы также в значительной мере разнятся. Для исследования сущности и специфики зарубежного опыта в этой области необходимо определить перечень основных отличий вышеуказанных элементов. Итак, воспитательная система высшей школы отличается:

– целями воспитания, которые в вузе направлены не просто на возвращение целостной, самодостаточной личности, но и на всестороннее профессионально направленное развитие;

- возрастом и социальным статусом объектов воспитания, что подразумевает то, что воспитанники в случае высшей школы – студенты, молодые люди, входящие в период активного становления как гражданина, социально ответственной и значимой личности и специалиста;
- социальным статусом членов педагогического коллектива, который в вузе состоит из профессорско-преподавательских кадров, когда в школе основу составляют учителя и педагоги без научной степени;
- структурой системы, что характеризуется в вузе отличием качественного и количественного состава компонентов и значительной сложностью структурных связей;
- масштабом образовательной и воспитательной систем, зачастую включающими в себя в рамках высшей школы большее количество обучающихся, нежели общеобразовательная школа;
- характером взаимосвязей внутри системы, отличающихся концепцией «партнерских» взаимоотношений между обучающимися и педагогическим составом вуза, в то время как в школе педагог выступает в роли наставника, воспитателя, а обучающийся подчиняется ему;
- продолжительностью пребывания в образовательном учреждении воспитанников и, следовательно, частой сменяемостью ключевого субъекта системы – студента [6].

Исследовав отличия воспитательных систем высшей и общеобразовательной школы, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на в целом конструктивную сложность воспитательных систем как особых социокультурных феноменов, вузы представляют собой все же наиболее значительную и социально ориентированную направленность развития таких систем. Это связано с тем, что высшая школа готовит не просто полноценную и разностороннюю личность, но и профессионала, специалиста своего дела, который может принести социальную пользу всему обществу.

За рубежом проектирование воспитательных систем насчитывает крайне обширный опыт и теоретико-практическую педагогическую базу. Так, по словам А.Н. Джуринского, сегодня ведущей стратегией мирового воспитательного процесса студенческой молодежи является принцип поликультурного воспитания, основой которого считается единство воспитания и обучения, их направленность на исследование собственных этнических корней, что позволяет определить место студента в социуме, а также на привитие социальных норм, уважения и толерантности к другим культурам [1].

Таким образом, поликультуризм, являясь основой, концептуальным ядром большинства зарубежных систем образования, выполняет такую дуалистичную задачу, рассматриваемую педагогической и философской науками сегодня, как воспитание личности, всесторонне изучившей прошлое своей семьи и культуры родного края, а также личности, толерантной к такому прошлому всех окружающих людей, с какими бы особенностями они ни были. Этот подход обеспечивает благоразумие и самосознание личности, формирует систему морально-нравственных ценностей, направленных на самоуважение и взаимоуважение, что является основой благоприятного развития любого цивилизованного общества в XXI веке.

А.Н. Джуринских, обращаясь к исследованию этого межкультурного и международного феномена, приходит к выводу о том, что существует определенный перечень направлений, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира. Эти направления могут и должны быть взяты на вооружение всеми государствами, стремящимися к развитию социально благоприятной среды в собственном социокультурном пространстве. Итак, к основным направлениям, способствующим развитию поликультурного воспитания, относятся:

- педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств, что является основой взаимоуважения в современном мире;
- билингвальное обучение, предусматривающее проведение занятий на иностранном языке, что позволяет в большей степени погрузиться в исследование специфики зарубежной культуры и социума;
- многокультурное воспитание, которое непрерывно сопровождается мерами против этноцентризма [1].

Такие особенности обычно учитываются зарубежными педагогами, управленцами в образовательной сфере и воспитателями при составлении особых учебно-воспитательных программ, которые включают лингвистическую, социокоммуникативную, психологическую поддержку обучающихся разных этносов и представителей различных культур. Помимо этого, множество воспитательных систем за рубежом включают в себя и работу с родителями студентов, что позволяет максимально эффективно налаживать взаимодействие со всеми субъектами образовательного и воспитательного процессов.

Следует отметить, что в соответствии с концепцией «Цельная личность», принятой в военных колледжах США, особое внимание уделяется формированию у обучающихся таких качеств, как умение работать с людьми, интеллигентность, выносливость, компетентность, ответственность, преданность своему делу.

Некоторые исследователи (Н.А. Константинова и Г.И. Рогалева) считают, что сегодня за рубежом активно эксплуатируется тьюторство – кураторство – как основа воспитательной системы вуза, что позволяет оптимизировать и модернизировать процесс обучения и воспитания [3; 4]. Такая социальная образовательная практика предусматривает индивидуальную работу куратора с каждым обучающимся, благодаря чему достигается максимальное вовлечение всех субъектов воспитательной системы не только в воспитательный процесс, но и в образовательный.

Г.И. Рогалева считает, что тьюторство представляет собой не просто форму организации традиционного образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки студентов, но и является одной из передовых современных воспитательных практик, направленных на возвращение личности студента, помощь в процессе его становления, самореализации. Такая воспитательная практика позволяет выявлять и обращаться к рассмотрению различных традиционных, консервативных, прагматичных моделей воспитательных систем высшей школы, приемов социализации и социального взаимодействия, которые, несмотря на свою консервативность, все же адаптируются и свободно претерпевают развитие в модернизирующихся социокультурных условиях [4].

Так, к примеру, в ряде европейских государств, таких как Германия, Великобритания и Франция, тьюторство – крайне распространенное явление и способ организации воспитательной системы, однако, представляется в несколько отличающейся форме, больше схожей с воспитательным подходом США, о котором мы поговорим далее. Обучающиеся из Германии обладают достаточной свободой в академическом плане, что в положительном ключе влияет на развитие их инициативности и самоорганизации в сфере социализации. Германия в этом смысле наследует традиции США, придерживаясь позиции самостоятельности обучающихся, которая позволяет им свободно осуществлять выбор в пользу необходимых

учебных программ, посещения лекционных и семинарских занятий, а также посещения занятий в других вузах, самостоятельно переводиться из одного университета в другой в том случае, если обучающийся нуждается в этом или понимает, что такая необходимость вызвана желанием получить больше профильных знаний, нежели предоставляет вуз, в котором он учится [4].

Н.А. Константинова же делает упор на исследование такого феномена, учитываемого при проектировании воспитательных систем высшей школы за рубежом (в основном в США), как внеурочная, дополнительная занятость обучающихся [3]. Сейчас такой вид деятельности крайне популярен в зарубежных колледжах и университетах, поскольку дополнительные занятия позволяют студентам свободно получать образовательные кредиты – основу системы образования США. В связи с этим и выстраивается воспитательная система, обладающая своей спецификой, необходимой к рассмотрению. К основным специфическим характеристикам такой системы можно отнести следующие пункты представленного перечня:

- воспитательная деятельность осуществляется в процессе изучения специальных дисциплин, включенных в учебный план, а также реализуется посредством внеурочной деятельности обучающихся, что позволяет оказывать всестороннее влияние педагога на целостное развитие будущего специалиста, мотивировать его к профессиональной, образовательной и творческой деятельности;

- внимание педагогов сосредотачивается исключительно на индивидуализации обучения и воспитания посредством вышеописанной системы кураторства – тьюторства, – которое поддерживает тенденции современного международного подхода к организации образовательного и воспитательного процессов в рамках активного вовлечения обучающихся;

- особое внимание в рамках профессиональной подготовки обучающихся уделяется не только формированию комплекса умений и навыков аналитического и рефлексивного характера с точки зрения рассмотрения образовательного пространства, окружающего обучающегося, но и навыков самоанализа, способностей к рефлексии собственной значимости, поведения в контексте социокультурного значения своей деятельности;

- воспитательная работа организуется с учетом будущей профессиональной деятельности обучаемых, что позволяет сразу задать вектор направления будущего специалиста и его воспитательной специфики, что помогает при формировании профессиональной культуры и становления, реализации профессионального потенциала обучающихся в рамках производственной профильной практики;

- основной акцент в воспитательной деятельности воспитательной системы делается на формировании системы практических умений и навыков социального взаимодействия, разрешения проблемных ситуаций, установления эффективной качественно межличностной коммуникации со всеми субъектами образовательного, воспитательного и (в будущем) профессионального процессов. В этом случае крайне важную роль играет развитие способностей к самоорганизации и умению реализовываться в условиях абсолютной самостоятельности и свободы, умению формулировать и понятно выражать субъективное мнение о происходящих в государстве и мире событиях, с учетом социальных норм и правил [3].

Таким образом, рассмотрев специфику проектирования воспитательных систем высшей школы США и (частично) Европы, основывающуюся на принципах внеурочной, самостоятельной работы, можно сделать вывод о то, что такая деятельность занимает особую роль в формировании и развитии самостоятельного становления, субъективной реализации личности обучающегося. Наиболее сложным остается тема использования воспитательных механизмов и их сущности, поскольку каждый вуз зарубежья определяет собственные механизмы, что не позволяет нам привести их в единую систему для дальнейшего изучения. Однако, несмотря на это, мы рассмотрели три общие специфические модели построения воспитательных систем вузов за рубежом, что позволило прийти к определенным выводам.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, нам представляется необходимым обратить внимание на представленные в настоящем исследовании феномены. Основой проектирования воспитательной системы высшей школы за рубежом являются такие направления, как поликультуризм, тьюторская практика и внеучебная деятельность. Посредством первого реализовывается концепция взаимоуважения и толерантности всех субъектов образовательно-воспитательного процесса к другим социокультурным единствам, что позволяет выстроить максимально здоровые и гармоничные взаимоотношения на международной арене. Тьюторство (кураторство) же является своеобразной социально-педагогической поддержкой обучающихся, которая позволяет оптимизировать процесс приобретения личностного опыта и способствует активному личностному развитию, адаптации к социокультурному пространству и становлению профессиональной культуры обучающегося. Внеурочная деятельность же направлена на взращивание самостоятельной, самодостаточной и самоорганизованной личности, способной разумно и грамотно расставлять приоритеты, пользоваться личной свободой во благо себе и своему государству, учитывать не только собственные, но и государственные, общемировые потребности в специалисте определенного направления подготовки.

Литература:

1. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение. – 105 с.
2. Загвязинский В.И., Селиванова О. А. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова; под редакцией В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 448 с.
3. Константинова Н.А. Об организации воспитательной работы со студентами вузов в свете болонского процесса / Н.А. Константинова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 5.
4. Рогалева Г.И. Модели воспитания студенческой молодежи: Российский и зарубежный опыт / Г.И. Рогалева // БГЖ. – 2016. – № 4 (17).
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. 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», 2002. – 576 с.
6. Яковенко И.М. Воспитательная система вуза как компонент культурно-образовательной среды КамГУ имени витуса Беринга / И.М. Яковенко // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2.

УДК 37.017

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Воднева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Елена Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков)

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «HANS HASE»)

Аннотация. В статье рассматривается актуальность подготовки будущих педагогов к проектированию и реализации программ дополнительного образования. Описан опыт внедрения практико-ориентированного учебного модуля «Обучение немецкому языку с Зайчишкой Хансом» как программы дополнительного образования для дошкольников. Обозначены задачи, этапы, описаны результаты внедрения модуля.

Ключевые слова: дополнительное образование; практико-ориентированный учебный модуль; дошкольное обучение.

Annotation. The article considers the relevance of preparing future teachers for the design and implementation of additional educational programs. The experience of introducing a practice-oriented educational module «Learning German with a Bunny Hans» as an additional educational program for preschoolers is described. The tasks, stages are indicated, the results of the implementation of the module are described.

Keywords: additional education; practice-oriented educational module; preschool education.

Введение. В последнее время возрос интерес педагогов к изучению потенциала сферы дополнительного образования детей и взрослых. Исследование вопроса показало, что большинство старшеклассников (до 75%) прибегает к услугам дополнительного образования: подготовительным курсам или репетиторам, которые готовят к сдаче экзаменов, помогают лучше освоить знания по школьным предметам. Учащиеся средних классов все больше проявляют интерес к посещению кружков моделирования, робототехники, кванториумов, спортивных и военно-патриотических секций, музыкальных школ. Дошкольники и учащиеся младших классов посещают дополнительные занятия, направленные на развитие творческих и интеллектуальных способностей. Молодежь охотно посещает различные курсы, изучая иностранные языки, или осваивая дополнительную профессию; люди среднего возраста собираются в «кружки по интересам»: хор, танцы, спортивные залы; представители старшего поколения обучаются в «университетах третьего возраста». Исследование рынка дополнительных образовательных услуг подтвердило мнение специалистов информационно-аналитического портала «Педсовет», которые считают, что тенденцией времени крупных городов является девиз «образование всю жизнь». Это подразумевает смену области профессиональной деятельности человеком несколько раз в течение всей жизни, когда он реализует свою потребность регулярно что-то менять в профессиональном плане, получая новое образование, новые знания, навыки и умения. В то же время в малых городах иная ситуация: «ротация кадров очень низкая, люди могут всю жизнь работать на одном месте, ... у самих сотрудников нет потребности в обучении чему-то дополнительному» [2]. Как свидетельствует Н. Долгачева, основатель сети детских образовательных центров Kidsbrain, система дополнительного образования взрослых в регионах развивается очень медленно [Там же].

Следует отметить, что согласно Национальному проекту «Образование», к 2024 году планируется сделать доступной систему дополнительного образования и вовлечь в нее до 80% детей в возрасте до 18 лет, при этом уже к концу 2021 года в 20 регионах России планируется обеспечить возможность обучения детей на базе детских технопарков «Кванториум» [1].

Также одной из задач Федерального проекта «Новые возможности для каждого», реализуемого в рамках национального проекта «Образование», является «формирование системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки», а «к 2024 году планируется участие не менее 20% научно-педагогических работников в реализации программ непрерывного образования, а также обучение по программам непрерывного образования как минимум 3 миллионов человек» [8].

Таким образом, значимость становления и развития системы дополнительного образования в России закреплена на законодательном уровне.

Особая роль в реализации государственных программ и национальных проектов принадлежит педагогу, что обуславливает актуальность его опережающей подготовки [3; 4; 9].

Изложение основного материала статьи. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование определено как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [7]. Различают общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование. Общее дополнительное образование направлено на развитие личности человека, способствует повышению его культурного и интеллектуального уровня. Профессиональное дополнительное образование направлено на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, уже имеющих профессиональное образование. В законе «Об образовании в Российской Федерации» также сказано, что повышение квалификации подразумевает обновление знаний и навыков лиц, уже имеющих профессиональное образование, которое необходимо им в связи с повышением требований к уровню их квалификации. Профессиональная переподготовка включает приобретение дополнительных знаний и навыков, необходимых

для осуществления нового вида профессиональной деятельности и получения новой квалификации в пределах имеющегося у обучающихся профессионального образования [Там же].

Кто может осуществлять дополнительное образование? Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 года был утвержден Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (№ 298н), который регламентирует деятельность педагога дополнительного образования. Так, педагог дополнительного образования должен иметь высшее образование или среднее профессиональное образование по укрупненным группам направлений и специальностей «Образование и педагогические науки» или другим специальностям, но с обязательным получением дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогические науки».

Согласно требованиям, предъявляемым данным Профстандартом к педагогу дополнительного образования, он должен не только уметь организовать деятельность слушателей по дополнительной образовательной программе, но и проектировать и разрабатывать программно-методическое обеспечение реализации дополнительной образовательной программы. К этому относится организация и проведение исследований рынка услуг дополнительного образования детей и взрослых, определение педагогических целей и задач целевой группы, планирование занятий, разработка планов досуговых мероприятий, системы оценки достижения планируемых результатов освоения программы, ведение документации, создание соответствующих организационно-педагогических условий и др. [5].

Так, одним из направлений подготовки бакалавров – педагогов дополнительного образования является направление 44.03.01 «Педагогическое образование». ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» осуществляет подготовку педагогов по различным профилям, в том числе по профилю «Иностранные языки».

В 2017 году Псковский государственный университет в рамках договора с Немецким культурным центром им. Гете начал реализацию проекта «Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule» («Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе»).

Данная программа была разработана венгерскими методистами Э. Морвай и Б. Вереш для детей в возрасте 4-6 лет, начинающих изучать немецкий язык в игровой форме.

В качестве основной цели авторы рассматривали развитие личности ребенка средствами иностранного языка, обращая особое внимание на формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к иностранному языку и иноязычной культуре.

Авторами программы был предложен полный комплект дидактических материалов, включающий программу курса и методические рекомендации для учителя с поурочными и пошаговыми указаниями и рекомендациями, набор тематических плакатов и сюжетных картинок, карточек, рабочих листов и раскрасок, а также аудиоматериалы.

С целью реализации данного проекта в ПсковГУ был разработан практико-ориентированный учебный модуль в рамках дисциплины «Методика обучения и воспитания иностранному языку». Данный модуль был интегрирован в структуру педагогической практики и носил рассредоточенный характер в соответствии с условиями реализации проекта.

Основными участниками проекта стали студенты 3 и 4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Иностранные языки».

Актуальность разработки и включения данного модуля в профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка определялась следующими факторами:

- необходимость расширения зоны популяризации немецкого языка в Псковском регионе;
- наличие организационно-методических условий;
- готовность педагогического сообщества к внедрению иностранного (немецкого) языка в дошкольное образование;
- необходимость включения в иноязычное образование дошкольные образовательные учреждения;
- расширение возможностей дополнительного профессионального образования для педагогов;
- растущая потребность у родителей в обучении детей немецкому языку;
- потребность в подготовке педагогов, в том числе педагогов дополнительного образования, для работы в детских дошкольных учреждениях.

Приступая к подготовке реализации данного проекта необходимо было разработать программу модульного курса. Сущность модульного обучения, по мнению Е.Н. Солововой, состоит в том, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей» [6, с. 198].

Стратегической целью данной программы является подготовка студентов к профессиональной деятельности по обучению немецкому языку дошкольников, где одной из важных задач является научиться проектировать и реализовывать программы дополнительного образования в соответствии с запросами потребителя образовательных услуг.

Спецификой данного курса можно считать его практико-ориентированный характер, позволяющий осуществлять комплексное овладение методической компетенцией учителя иностранного языка. Под методической компетенцией учителя иностранного языка мы вслед за Н.В. Языковой и С.Н. Макеевой понимаем «способность и готовность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся» [9, с. 31].

В качестве основных задач в реализации данного модуля выступают следующие методические умения:

рефлексивно-гностические:

- изучать индивидуальные, субъектные и личностные характеристики дошкольника, их интересов и отношений к иностранному языку;
- оценивать эффективность собственной педагогической деятельности, объяснять причинно-следственные связи удач и неудач при решении методических задач;
- осуществлять анализ методических материалов с целью их рационального использования в конкретных условиях учебной ситуации;

- замечать затруднения у учащихся и корректировать свою деятельность с учетом изменяющихся факторов;

проектировочные:

- конструировать поурочные планы в соответствии с программой обучения в соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучающихся;

- выбирать оптимальные способы и приемы ознакомления с учебным материалом на основе принципов коммуникативной направленности, ситуативности и сознательности процесса усвоения;

коммуникативно-обучающие:

- вести урок на иностранном языке, адаптируя свою речь в зависимости от уровня обученности группы;

- организовывать общение дошкольников в парах и группах.

На начальном этапе проектирования данной программы была составлена лингводидактическая карта освоения курса, которая включала следующие этапы:

1. Организационный.

На данном этапе было проведено предварительное собеседование с руководителями ДОО и родителями детей – участниками программы, которые подтвердили необходимость и готовность в реализации данного проекта, а также актуальность и своевременность данного курса.

Важной частью данного этапа было знакомство родителей с преимуществами раннего обучения иностранному языку, а также представление содержания и структуры программы «Немецкий язык для детей с Зайчишкой Хансом», регламента обучения и ожидаемых результатов.

2. Содержательный.

На данном этапе кураторами данного проекта – преподавателями кафедры немецкого языка ПсковГУ была разработана лингводидактическая карта освоения курса, которая включала в себя следующие блоки:

Блок 1.

- изучение теоретического материала по раннему обучению иностранным языкам на он-лайн платформе Гете – института;

- выполнение заданий на контроль пройденного материала;

- просмотр обучающих видео по апробации материалов проекта;

- разработка и презентация индивидуальных и групповых творческих заданий с последующим коллективным обсуждением;

- рецензирование предложенных дидактических материалов.

Блок 2.

- обсуждение учебно-методического комплекта;

- знакомство с аутентичными материалами;

- лингводидактический анализ тематических блоков;

- выявление возможных методических трудностей;

- апробация фрагментов занятий.

3. Практический.

Практический этап реализации проекта проходил в течение четырех месяцев. В соответствии с концепцией проекта студенты апробировали материалы курса в группах дошкольников на протяжении 30 часов. В программе «Немецкий язык с Зайчишкой Хансом» приняли участие 45 детей Центра развития ребенка № 55 «Загадка» (г.Псков) в возрасте 5-6 лет и 17 студентов ПсковГУ.

Согласно правилам проекта, студенты проводили занятия в парах, где один студент исполнял роль главного героя проекта – Зайчишки Ханса, а второй студент исполнял функции педагога – помощника.

Данная программа создана авторами на основе принципов развивающего обучения с элементами театральной педагогики, широкого использования наглядности, а также с использованием нарративного подхода и метода полного физического реагирования (Total Physical Response) Дж. Ашер.

В игровой форме, полностью погружаясь в языковую среду, дети овладевают чужим языком в той же последовательности, что и родным языком – слушание, понимание, выстраивание ассоциаций с предметом, произнесение. Особую ценность в таком обучении имеет эмоциональная комфортность в восприятии чужой речи, которая способствует скорейшей когнитивной адаптации дошкольника.

Основной формой подведения итогов реализации данной программы стало проведение открытого занятия для родителей и педагогов, а также вручение сертификатов и подарков всем участникам.

4. Рефлексивный.

По завершению учебного модуля было проведено анкетирование среди студентов и родителей, позволяющее сделать вывод об эффективности данного проекта.

Так, при опросе родителей 72% из них отметили, что программа вызывала большой интерес у ребенка и желание продолжать обучение, родители 69% детей отметили улучшение памяти у своего ребенка, 68% - повышение концентрации внимания. Лишь 10% родителей отметили незначительный интерес к немецкому языку у ребенка, а 18% не заметили никакого влияния на когнитивные и познавательные способности ребенка.

Выводы. Результаты проведенного анкетирования среди студентов подтвердили необходимость включения данного модуля в структуру учебного курса и педагогической практики. Среди основных положительных моментов студенты отметили следующее: повышение уровня готовности к педагогической деятельности (67%), овладение новыми методическими приемами (64%), положительные эмоции от общения с детьми (93%), возможность работать в парах (71%), наличие дидактических материалов (56%). К числу трудностей студенты отнесли невозможность использовать русский язык на занятии (91%), отсутствии методической гибкости при решении учебной задачи (78%), организационные трудности (43%).

Организация и участие в представленном проекте позволяет выделить следующие преимущества всем его участникам:

Вузам:

- расширение международного партнерства;

- разработка и внедрение актуального модуля в дополнение к учебному плану;

- содействие увеличению числа студентов, изучающих немецкий язык;

- практическое применение разработанных учебных материалов;

- осуществление подготовки педагогов дополнительного образования.

Дошкольным образовательным учреждениям:

- повышение престижа образовательного учреждения за счет представления дополнительных образовательных возможностей для развития ребенка (языковое, социальное, интеллектуальное и межкультурное образование и воспитание детей);
- развитие международного компонента деятельности;
- гарантии качества программы обучения в детском саду посредством методического и педагогического сопровождения и консультирования студентов;

Региональным центрам дополнительного профессионального образования:

- расширение спектра предлагаемых программ с полным комплектом методических материалов;
- повышение статуса немецкого языка в регионе.

Таким образом, гибкость федерального государственного образовательного стандарта нового поколения по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование» позволяет включение в образовательные программы модулей, которые позволяют готовить не просто учителей-предметников, а еще педагогов дополнительного образования, способных изучать образовательные потребности общества, проектировать и реализовывать имеющие спрос на рынке образовательных услуг программы дополнительного образования.

Литература:

1. Национальный проект «Образование» 2019 г. – 2024 г. – Официальный сайт Правительства Российской Федерации. [Электронный ресурс]: URL: <http://government.ru/rugovclassifier/833/events/>
2. Педсовет. Информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]: URL: <https://pedsovet.org>
3. Дони́на И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка // Педагогический вестник. 2018. № 2. С. 28-31.
4. Лях Ю.А., Дони́на И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.
5. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]: URL: <http://fgosvo.ru/>
6. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – Официальный сайт компании КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
8. Федеральный проект «Новые возможности для каждого». – Официальный сайт компании КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308
9. Шерайзина Р.М., Дони́на И.А., Тращенко С.А. Стратегии становления педагогического мастерства современного учителя // Профессиональное мастерство современного педагога. Ульяновск, 2016. С. 108-116.
10. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. - М.: ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с.
11. Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule. E.Morvai, B.Veress, Goethe-Institut München, 2011.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат технических наук, доцент Емченко Елена Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

кандидат технических наук Стреляная Юлия Олеговна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

кандидат технических наук, доцент Сазонов Сергей Евгеньевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методические особенности лекционного обучения, его достоинства и недостатки, отдельные проблемы совершенствования учебного процесса с учетом интуитивного и образного мышления обучающихся, значимость лекционного курса в учебном процессе, критерии оценки качества лекций. Рассматриваемые фрагменты специфики лекционного обучения являются дискуссионными. Успешное разрешение рассматриваемого вопроса во многом будет зависеть от творческого участия в его разработке преподавателей всех уровней.

Ключевые слова: формы обучения, лекционный курс, критерии оценивания, качество преподавания, специфика восприятия.

Annotation. The article considers some methodological features of lecture training, its advantages and disadvantages, some problems of improving the educational process taking into account the intuitive and imaginative thinking of students, the importance of the lecture course in the educational process, the criteria for assessing the quality of lectures. The considered fragments of the specifics of lecture training are debatable. The successful resolution of this issue will largely depend on the creative participation of teachers at all levels in its development.

Keywords: forms of education, lecture course, evaluation criteria, quality of teaching, specific perception.

Введение. Лекционное преподавание, как метод обучения, начало формироваться в средневековых университетах Западной Европы и к началу двадцатого века в системе обучения в высшей школе превратилось в монопольное. Уже тогда многие известные педагоги подвергали критике лекционный метод, считая его пассивным и малопродуктивным, приучающим студентов к некритическому восприятию чужих

мыслей и притупляющих у них стремление к самостоятельному мышлению и труду. А именно в совершенствовании самостоятельного изучения учебного материала они и видели путь развития системы высшего образования. Сейчас лекционный метод не является основным в вузовском преподавании, в котором лекциям отводится организующая и направляющая роль в учебном процессе. Тем не менее, критика лекционного преподавания продолжается, основываясь при этом на низкой степени усвоения студентами лекционного материала. Изучением специфики лекционного обучения, его теоретическими и методическими аспектами, вопросами активизации творческой деятельности студентов, взаимосвязи лекций с другими видами аудиторных занятий занимались многие ученые: В.П. Усачев, Ф.В. Герасин, У.В. Имашев, Ю.М. Орлов, В.И. Гопонов, С.В. Василевский и многие другие [1-5].

Целью статьи является привлечь внимание преподавателей высшей школы к особенностям лекционного обучения, его недостаткам, возможным направлениям их устранения, пояснить отдельные рекомендации при чтении лекций.

Изложение основного материала статьи. Степень усвоения лекционного материала во многом зависит от характера работы студентов на лекции. В любом лекционном потоке можно в той или иной степени выделить группы студентов – «мыслители», «писатели», «слушатели» и «лентяи», составляющие в среднем соответственно 5, 60, 20 и 15 процентов. Для «мыслителей» характерно внимательно слушать материал лекции, и по ходу лекции творчески перерабатывать и обобщать его, выделяя главное, непонятное. Для «писателей» основное максимально подробно записать текст лекции, который они будут дорабатывать лишь потом. «Слушатели» внимательно слушают, но при этом не ведут никаких записей. Оставшаяся группа студентов – присутствует на лекции, пропуская при этом её содержание. Проверка остаточных знаний непосредственно после лекции и через некоторое время по уровням – ознакомление, воспроизведение, умение и творческое восприятие – показывает эффективность стиля работы лишь «мыслителей» и частично (наполовину хуже) «писателей». Таким образом, первые два уровня являются для лекции «пределом возможности», поскольку с её помощью умения и навыки, творческое освоение материала практически невозможно, хотя именно они и являются реальной основой в трудовой деятельности любого специалиста. Отсюда и возникает вопрос о возможном сокращении лекционных часов в пользу других форм обучения – практических и лабораторных занятий, семинаров, самостоятельной работы и т.п.

Тенденция сокращения объёма лекционных часов в настоящее время налицо и если где-то в середине 70-х годов объём лекционного материала составлял более половины учебных часов, то сейчас уже значительно меньше и в ближайшей перспективе лекции будут составлять 20-30% от общего объёма учебных часов, отводимых на изучение дисциплины. Такое развитие событий застало многих преподавателей врасплох. Необходимость урезания объёма аудиторных очных занятий, а это прежде всего уже установившиеся лекционные курсы, как и необходимость разработки специальных мероприятий по организации самостоятельной работы студентов, поставила их в затруднительное положение. Простое усечение количества лекционных часов с передачей учебного материала студентам на самостоятельную проработку по первоисточникам явно недостаточно и приводит к потере качества обучения. Поэтому вполне очевидно, что переход к активизации обучения за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов должен сопровождаться существенными изменениями самой методики преподавания и касаться всех трех аспектов учебного процесса – аудиторных занятий, самостоятельной работы студентов и контроля качества их обучения.

Методика обучения должна быть ориентирована на выработку у студентов комплекса определенных умений и навыков, необходимых будущему специалисту, причём не только узконаправленных специальных умений, но и фундаментальных: например умение учиться. Поэтому методика обучения должна быть свободна от того школярства, которое засушивает процесс обучения, не вызывая интерес студента к учебе. В большинстве методик каждый этап в изучении предмета запланирован и предусмотрен заранее. Преподаватель, для улучшения восприятия информации, при чтении лекций старается преподнести студентам уже отобранный и упрощенный материал под видом истины, тем самым, исключая наиболее привлекательную сторону всякой науки – диалектический характер её развития. Сейчас учебный процесс основан на вполне определённых методах и правилах, которые дают возможность справляться лишь с наиболее характерными, однотипными и уже известными ситуациями. Получение готовых знаний (наборов рецептов) занимает у студентов основную часть времени и сил и не позволяет развить у себя творческий подход к решению технических задач. При такой системе обучения студент получает много теоретических знаний, которые не может применить практически, и происходит это в ущерб изучения самого материального объекта. Основное время в учебном процессе затрачивается на всякого рода упражнения, эквилибристику с моделями, макетами, уравнениями, которые в той или иной степени лишь отражают реальный объект и его свойства. В методологии, которой мы вооружаем студентов, формально-логическое значительно преобладает над творческим и эвристическим. Будущих специалистов необходимо учить творчески решать поставленные задачи, а не методам и подходам не репродуктивной деятельности. В наших учебниках в отличие от зарубежных, значительно более серьезно представлена теория, зато аспекты разработки и создания новых объектов освещены недостаточно и явно недооцениваются учебным процессом высшей школы. Все это приводит к тому, что выпускники технических вузов в большей степени не нацелены на создание новых материальных объектов лучше тех что имеются в настоящее время. Хотя уже сегодня (и тем более в будущем) востребованы не «массовые специалисты» – реализаторы готовых решений и идей, а специалисты с развитым творческим мышлением, которые способны решать актуальные проблемы не только для сегодняшнего дня, но и завтрашнего.

Методика обучения должна нацеливать студентов на работу с первоисточниками, органично сочетать с их аудиторной работой и обязательно содержать мотивационные элементы. Знания, полученные на установочных лекциях, должны позволять студентам с пониманием читать рекомендуемую литературу, решать практические задачи, предложенные для самостоятельной работы. Однако основной упор в изучении дисциплины ставится на самостоятельную работу, в ходе которой студент должен выработать у себя комплекс умений, основанных на этих знаниях. Поэтому каждый преподаватель, ведущий курс, должен четко представлять себе набор умений и навыков, необходимых студенту по его дисциплине и в соответствии с ними планировать содержание аудиторной и самостоятельной работы студента. При этом изменяется также акцент в порядке контроля, переходя от контроля знаний к контролю умений (обобщать, анализировать, критически оценивать, творчески применять и др.).

При переходе на болонскую систему существенно должны возрасти требования к качеству лекций и преподавателю-лектору вообще. Сейчас вопрос об оценке качества лекций недостаточно разработан, поскольку до сих пор отсутствуют единые сопоставительные критерии оценки качества лекций, читаемых по различным дисциплинам. О качестве лекций пока что судят исключительно в пределах соответствующих кафедр, основываясь на частных методиках опробованных годами, которые во многом условны и субъективны. Поэтому, необходимы единые и объективные критерии в оценке качества лекций, в основе которых могут быть положены критерии (уровни): научный, воспитательный, методологический, риторический.

НАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ предполагает соблюдение важнейшего принципа дидактики, согласно которому материал лекции должен объясняться с позиций исторического и диалектического материализма. Необходимо, чтобы знания не преподносились как готовые и раз навсегда данные истины. Наука должна рассматриваться не как склад застывших знаний и методов в лекциях, а как мастерская, в которой «кипит» творческая мысль. Для анализа научного уровня можно использовать следующие критерии: целостность и системность изложения основных научных положений, выбор и анализ конкретных фактов, ясность аргументации и убедительность доказательств основных выводов, ориентация в последних достижениях науки, освещение дискуссионных проблем и вопросов, связь теории с практикой и др.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ определяется дидактическим принципом единства обучения и воспитания, неразрывностью этих двух задач. Оценка воспитательного уровня лекций должна складываться из связи лекционного материала с современностью и будущей специальностью, наличия элементов, формирующих у студентов научное мировоззрение, показе достижений и приоритета отечественной науки в решении проблем, и др.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ в основном определяется частной методикой преподаваемой дисциплины. Методы сообщения материала и раскрытия понятий в лекции могут быть различными: дедуктивный, исторический, логический, сравнительный и т.д., причем возможна комбинация этих методов в одной лекции. Общими методическими вопросами, которые должны учитываться при оценке методологического уровня лекции, являются – соблюдение плана лекции, взаимосвязь темы лекции с уже изученным материалом, ясность и доходчивость изложения, проблемность изложения и использования новых учебных технологий, наглядных пособий и средств обучения, роль лекции в организации самостоятельной работы студентов, контакт лектора с аудиторией, методы активизации творческого мышления студентов, использование доски и др.

РИТОРИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ определяется на основе дидактического единства содержания и формы и включает также требования – ясность, простота и сжатость изложения, правильность речи, произношение, ударения, терминология и употребление иностранных слов, выразительность, эмоциональность и образность речи, настроение, жесты и мимика лектора, поведение и внешний вид лектора и др.

К преподавателям – лекторам с каждым годом будут предъявляться все более высокие требования, связанные с их деловыми и профессиональными качествами. Жизнь убедительно опровергает бытующее иногда мнение – чтобы успешно читать лекции достаточно лишь обладать большой суммой знаний по учебной дисциплине. Однако это не так, поскольку знать предмет и преподавать его – это далеко не одно и то же. Поэтому возникает вопрос о критериях качества преподавания тем или иным преподавателем. В качестве таких критериев зачастую используют наличие ученой степени и звания, а также стаж работы, поскольку непосредственно от них зависит уровень оплаты труда. Данные критерии далеко необъективны и несостоятельны, так как реальная трудовая отдача преподавателей включает в себя: уровень педагогического мастерства, уровень его научной деятельности, степень участия в методической работе кафедры, личностные качества, связанные с воспитательным воздействием на студентов, уровень общей культуры и др.

Рассмотрим функцию обучения студентов, которая является одной из основных в высшем учебном заведении и все остальные составляющие должны так или иначе работать на неё. Оценить именно эту сторону педагогической деятельности преподавателя вызывает наибольшие затруднения. Так как качество выполнения учебной работы пока не имеет количественного измерения, то до сих пор критерием работы преподавателя являются баллы, которыми он оценивает знания студентов. Другими словами, преподаватель сам оценивает эффективность собственной работы, и в зависимости от этого зависит оценка его профессиональных качеств руководством вуза. Таким образом, отдельная часть преподавателей сознательно или неосознанно сдвигают критерии, занижая требования к знаниям студентов. При отсутствии единых норм оценки академических знаний студентов для разных по сложности, сущности и значимости учебных дисциплин. В результате этого добросовестные и высококвалифицированные преподаватели, предъявляющие высокие требования к знаниям студентов, оказываются в проигрыше, а преподаватели с низкими требованиями могут иметь высокий статус. Поэтому основной задачей для вузов является разработка тестовой системы оценки эффективности знаний обучающихся, и соответственно трудового вклада преподавателя с учетом его многоплановой деятельности.

Переход на болонскую систему обучения порождает в высшей школе ряд проблем, которые по существу еще даже и не сформировались в таковые. Одной из таких проблем является адаптация учебных и методических систем к психологическому облику студенческих поколений, которые быстро меняются. Вчерашние школьники не приспособлены к условиям учебы в вузе, и в этом направлении необходимо многое делать. Также существует и проблема приспособленности преподавателей к новому поколению студентов, особенно преподавателей старшего поколения. С изменением в стране социально-экономической формации даже на основе простого наблюдения нетрудно заметить, что произошли радикальные сдвиги в сознании и нравственных установках студенческой молодежи. Нынешние студенты существенно отличаются от студентов старшего поколения (с энергией, юношеским максимализмом, жадностью знаний, поисками истины). Преподаватели вузов это чувствуют, знают, видят, но уловить доминанту психологии студентов необычайно трудно, тем более что она меняется все быстрее, а вот как это учесть в своей педагогической деятельности – не знают. Всё это приводит к потере контакта преподавателя с аудиторией, падению его престижа, а вместе с этим и дисциплины, которую он преподаёт, и возможно владеет её в совершенстве. Подобных проблем, встающих перед преподавателем много, особенно если он полагается только на свою интуицию, опыт и профессиональные качества в учебно-воспитательной деятельности.

Болонская система обучения потребует также изменения и самой технологии ведения учебного процесса. Например, существующее однообразие в подходе к длительности монологической лекции в

девяносто минут становится сомнительным, поскольку в рамках этого времени вероятны различные комбинации лекции и других видов занятий практического свойства. Если для учебного материала достаточно лишь его усвоение на уровне общего ознакомления, то такой материал изучается на лекции, если же требуется более высокий уровень усвоения, то нужны различные виды практических занятий. Поскольку обучение немислимо без самостоятельности, то необходимо планировать достаточное количество часов самостоятельной работы студентов. И здесь возникает разногласие в соотношениях между отдельными видами учебных занятий, между содержанием программы и аудиторным материалом, между содержанием лекций и учебников и т.д. Например, одна часть преподавателей, рассматривающих лекции как отживший метод обучения, считает, что лекции с успехом могут быть заменены хорошими учебниками и учебными пособиями в сочетании с техническими средствами и программным обучением. Ими предлагается сохранить лекции лишь по учебным дисциплинам, которые не обеспечены учебниками, а по всем же другим предметам давать лишь краткие установочные лекции. При таком подходе лекционный курс рассматривается в качестве дополнений и поправок к учебникам и, следовательно, таким образом мыслится покончить с дублированием материала в лекциях и учебниках. Другая часть вузовских преподавателей настаивает на сокращении лекционных курсов и считает возможным давать лишь в них все новое и перспективное в науке учебной дисциплины. Представляется, что обе рассмотренные точки зрения во многом ошибочны.

Сейчас в высшей школе становится проблемой возникший не совсем оправданный перекос в сторону научной работы преподавателей перед их учебной работой. Вызвано это требованием обязательно для всех преподавателей заниматься научно-исследовательской работой, хотя в вузах много хороших преподавателей, прекрасных методистов, учителей с большой буквы, не имеющих склонности к научной работе. Эта группа преподавателей практически лишена материальных стимулов, поскольку практически единственным эффективным методом повышения зарплаты является защита диссертации. Поскольку ученая степень присваивается пожизненно, то достаточно один раз выполнить даже посредственную научную работу, чтобы навсегда обеспечить себе материальное благополучие. В то же время большой объём выполняемой учебно-методической работы, модернизация учебно- лабораторной базы и рост педагогического мастерства практически материально не стимулируются. Более того, во многих вузах даже стали считать методическую работу чем-то второсортным по сравнению с научной работой. А между тем преподаватели вузов – это люди двух специальностей и ориентация только на научную работу может принести серьёзный ущерб их квалификации как преподавателя, и как следствие, подготовке молодых специалистов в целом. Работник вуза призван относиться к «науке обучать» так же, как и той, по которой он получил ученую степень. Преподавателей, посвятивших себя учебной работе, в высшей школе к сожалению становится все меньше и сейчас лишь немногие из них на профессиональном уровне занимаются исследованиями и модернизацией технологии учебного процесса.

К одной из проблем следует отнести и необходимость разработки методологии принципиально другого восприятия информации с учетом интуитивного и образного мышления обучаемых. Вызвано это тем, что за последние десятилетия всё возрастающее использование разнообразной аудио-видео-решающей техники, компьютеров, мобильных телефонов и др. существенно изменяют с раннего детства микромоторику человека, оказывающую влияние на деятельность правого полушария головного мозга. У людей с более эффективной работой правого полушария головного мозга наиболее развиты способности к интуиции (подсознательное мышление), уступая при этом в аналитических способностях (логическое мышление) людям с наиболее развитым левым полушарием головного мозга. В частности, такие люди (с более развитым правым полушарием) отличаются выраженной индивидуальностью, интуицией, экстрасенсорными способностями, даром предвидения, нестандартными решениями. У них в целом более высокий коэффициент интеллекта. Поскольку в ближайшей перспективе количество людей с более развитым правым полушарием головного мозга будет расти, то уже сейчас необходимо начать изменять традиционную общеобразовательную систему с учетом интуиции и образного восприятия обучаемых.

Выводы. Вполне очевидно, что приведенные фрагменты специфики лекционного обучения являются дискуссионными. Успешное разрешение рассматриваемого вопроса во многом зависит от творческого участия преподавателей всех уровней в его разработке.

Литература:

1. Анализ деятельности преподавателя / У.Б. Имашев, А.И. Наймушин // Вестник высшей школы. – М., 1987. – №3. – С. 33-37.
2. К вопросу фундаментализации учебного процесса. / Н.Д. Черкасов, А.А. Чаусов, Е.А. Емченко // Новый Коллегиум. – Харьков, 2003. – № 5/6. – С. 14-18.
3. Как определить эффективность учебной работы. / Ю.М. Орлов // Вестник высшей школы. – М., 1996. – № 6. – С. 12-15.
4. Клининберг Л. Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984, 256 с.
5. Усачев В.П., Герасин Ф.В. Проблемы высшей школы. – М.: Педагогика, 1993, 230 с.

УДК 37.026. 372.881.1

кандидат филологических наук, доцент Ермоленко Оксана Владимировна
 Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного
 образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный
 университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПОКОЛЕНИЯ 3++

Аннотация. В статье рассматриваются лингвопедагогические особенности обучения деловой иноязычной профессиональной коммуникации на неязыковых направлениях подготовки согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования поколения 3++; особое внимание уделяется иноязычной коммуникативной компетенции (УК-4) как одной из базовых компетенций современного выпускника вуза, способствующей квалифицированному профессиональному общению, а также возможности социального и профессионально-личностного развития индивида на протяжении всей жизни (модель «образование через всю жизнь»). В работе был использован когнитивно-дискурсивный подход как наиболее перспективный междисциплинарный подход в обучении иностранному языку, поскольку он объединяет когницию и коммуникацию, актуализируя исследования лингвопедагогического дискурса.

Ключевые слова: лингвопедагогика, профессиональная коммуникация, деловая коммуникация, иностранный язык, когнитивно-дискурсивный подход, междисциплинарность, профессиональная среда.

Annotation. The article deals with the linguistic and pedagogical features of foreign language business professional communication teaching at non-linguistic Departments in accordance with the Federal state educational standard of higher education «generation 3++»; special attention is paid to the foreign language communicative competence (UC-4) as one of the basic competencies of a modern High School graduate, contributing to a qualified professional communication, as well as the possibility of a social and professional-personal throughout the life individual development ("education through life" model). The cognitive-discursive approach is used as the most promising interdisciplinary foreign language teaching approach, as it combines cognition and communication, stressing the actuality of the linguistic-pedagogical discourse researches.

Keywords: lingua-pedagogics, professional communication, business communication, foreign language, cognitive-discursive approach, interdisciplinary approach, professional environment.

Введение. Лингвопедагогический аспект в обучении и получении индивидом образования в высшей школе приобретает все большее практическое значение и не теряет своей актуальности, оставаясь, тем не менее, по-прежнему мало изученным направлением педагогической науки. Вопросам развития лингвопедагогического направления в педагогике посвящен ряд научных работ. Диссертационное исследование С.В. Миловановой [11] делает акцент на обучении студентов иностранному языку на базе личностно-ориентированного подхода, способствующего результативности обучения иностранному языку на основе самоорганизации студента, построению индивидуальной траектории развития и «формированию профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста, становлению учебно-познавательных и профессиональных мотивов, культуры общения в процессе овладения им системой лингвистических знаний, умений, навыков» [11, с. 18]. Различные аспекты лингвопедагогических проблем находятся в поле зрения таких исследователей как А.Н. Яковлева [20], Н.В. Самсонова [14], Л.А. Халилова [17], Л.А. Калямова [7], Н.Ю. Буряк [1], З.Х. Шафикова [18], Г.Х. Зиганшина [18], Р.Р. Девлетов [3], Е.В. Клименко [8]. Внедрение в учебно-педагогический процесс Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования поколения 3++ делает наше исследование достаточно злободневным, поскольку научных исследований по вопросу внедрения стандарта 3++ по иностранному языку нами не выявлено.

Перспективность развития лингвопедагогического направления в науке обусловлена, на наш взгляд, в первую очередь, его междисциплинарностью, охватывающей различные сферы развития научной мысли: лингвистика, педагогика в широком значении этого понятия, педагогическая психология, лингвопсихология, психология развития личности, акмеология и другие науки. На сегодняшний день развитие лингвопедагогики, по нашему мнению, невозможно без задействования базовых аспектов когнитивной науки, т.к. когнитивно-дискурсивный подход рассматривается лингвистами в качестве одного из перспективных направлений современной лингвистики, а объединение когнитивного и коммуникационного подходов дает возможность актуализировать исследования в области лингвопедагогического дискурса. Целью исследования является выявление и характеристика лингвопедагогических аспектов в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе, в частности, проблемам обучения иноязычной профессиональной коммуникации на неязыковых направлениях подготовки, что, в свою очередь, предопределяет решение задачи нашей работы по определению лингвопедагогических условий обучения иноязычной профессиональной коммуникации в рамках образовательного стандарта поколения 3++. Для решения поставленной задачи в работе использован метод теоретического анализа педагогических идей и моделирования управления учебно-воспитательным процессом в ходе формирования универсальной компетенции уровня УК-4. Объектом данного исследования послужили исследования в области лингвопедагогики, в частности, лингвопедагогические условия обучения иноязычной профессиональной коммуникации. В качестве предмета исследования рассматривается специфика универсальной компетенции (УК-4) по осуществлению деловой коммуникации на иностранном языке в рамках Федерального государственного образовательного стандарта поколения 3++.

Научная новизна исследования заключается в попытке анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования поколения 3++ по иностранному языку (языкам) на базе когнитивно-дискурсивного подхода и определения лингвопедагогических условий обучения иноязычной профессиональной коммуникации в рамках образовательного стандарта поколения 3++, что, в свою очередь, обуславливает теоретическую и практическую значимость данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов поколения 3++ актуализируют вопрос выбора и реализации определенных подходов и педагогических условий к организации деятельности субъектов образовательной среды высшей школы.

Подготовка высшим образовательным учреждением конкурентоспособных выпускников в рамках образовательных стандартов поколения 3++, способных успешно решать профессиональные задачи в современных условиях, невозможна без владения выпускниками определенными универсальными компетенциями, к числу которых относится коммуникативная компетенция, реализующая потребность благополучного преодоления коммуникативных барьеров профессиональной среды. Одним из способов преодоления подобных барьеров является, по нашему мнению, владение выпускниками высшей школы одним или несколькими иностранными языками, следовательно, иноязычная коммуникативная компетенция может рассматриваться сегодня в числе наиболее значимых и востребованных компетенций в вузе.

Очевиден факт, что функциональное использование иностранного языка в профессиональной деятельности будущего выпускника неязыкового вуза видится на сегодняшний день как возможность быстрого интегрирования молодого специалиста в международную и внутреннюю профессиональную среду и использование иностранного языка (в основном, английского) не столько в качестве средства межкультурного и межличностного общения (ОК-5, ФГОС ВО 3+), но в большей степени в качестве средства изучения зарубежного или международного опыта соответствующей направленности подготовки профессиональной сферы. Более того, серьезное детальное изучение не только базовых профилирующих, но и смежных научных и технических областей знаний и дисциплин, а также возможность последующего перепрофилирования индивида на рынке труда в связи с изменениями границ пенсионного возраста, дефицита тех или иных профессий (непрерывное индивидуализированное образование) невозможны без достаточно глубоких знаний иностранного языка. Высокая конкурентоспособность, подразумевающая владение выпускниками не только профильными знаниями, но и свободное владение иностранным языком, позволит стать востребованным на рынке труда, успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач.

Согласно новейшему Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования поколения 3++ выпускник, освоивший программу бакалавриата по неязыковой специальности, должен обладать следующей универсальной компетенцией, которая, в соответствии с данным стандартом, рассматривается в качестве базовой и, заметим, единственной (раздел «Коммуникация»), УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языке» [22]. Поскольку формирование иноязычной коммуникативной компетенции в практике современного высшего образования видится чрезвычайно актуальным, очевидна необходимость организации учебного процесса по обучению иностранным языкам и создание лингвопедагогических условий с учетом специфики будущей практической работы выпускников, возможность максимальной вовлеченности обучающихся в условия, приближенные к естественным профессиональным.

Обратимся в качестве примера к Федеральному государственному образовательному стандарту 3++ по направлению подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» (уровень бакалавриат) п.1.13. [21], который определяет последующую профессиональную деятельность бакалавров. Наполнение нового образовательного стандарта, на наш взгляд, обуславливает необходимость обучения деловой коммуникации на иностранном языке не только в сфере профессионального, но и междисциплинарного общения будущих специалистов (направление подготовки «прикладная математика и информатика», к примеру, подразумевает возможную сферу деятельности специалиста не только в отрасли связи, информационных и коммуникационных технологий, образовании, научных исследованиях, а также в ракетно-космической промышленности или авиастроении). Освоение иностранного языка как средства хранения информации, обретения набора знаний и информации по профилирующему предмету (когнитивная компетенция) напрямую соотносится с образовательной целью, на что указывает исследователь Н.В. Самсонова [14]. К слову скажем, что термин «когнитивность» используется в нескольких отличающихся друг от друга контекстах. Когнитивность может рассматриваться в качестве способности индивида к ментальному восприятию и переработке информации (психическое состояние), а также как познание или знание (культурно-социальная составляющая). «Коммуникативно-познавательный, или уровень общения, соотносится, в первую очередь», – полагает исследователь, – «с практической целью овладения языком как средством коммуникации, как средством обмена информацией на любом предмете или учебном предмете» [14, с. 40]. Далее Н.В. Самсонова говорит об уровне культурных и знаниевых ценностей, духовно-познавательном уровне, соотношенном с воспитанием личности с помощью изучения иностранного языка как средства хранения и обмена информацией. Таким образом реализуются не только лингвистические, но и педагогические условия обучения иностранному языку в высшей школе.

Согласно образовательным стандартам нового поколения, студенты современных образовательных учреждений должны уметь работать с большим объемом научной и профессиональной литературы по направлению подготовки, уметь оценивать качество и степень ее достоверности, что невозможно без знания иностранного языка, а развитие междисциплинарных связей определяет возможный уровень как образовательной мобильности, так и мобильности в последующем трудоустройстве выпускника. Формированию иноязычных языковых навыков по профессионально ориентированному чтению, письму, говорению, восприятию на слух способствует когнитивно-коммуникативная методика, которая дает возможность, с одной стороны, обучить студента иностранному языку как форме коммуникации, и, с другой, – дать возможность познакомиться и понять культурную парадигму иного социума, подготовить к межкультурному и межкультурному общению будущих специалистов.

Личностно-ориентированное обучение позволяет студенту сформировать собственную, «индивидуальную образовательную траекторию» [11, с. 9], а личностно-ориентированный подход должен быть обеспечен рядом лингвопедагогических условий («центрированность на личности», на взрослой личности, лежит в основе акмеологического подхода, значительное внимание которому уделяет ученый-психолингвист И.М. Румянцев [13]). Заметим, что под лингвопедагогическими условиями понимаются «составные части образовательной среды, в которой изменение организации, содержания и технологии способствует самоорганизации студента, оптимальному использованию лингвистических способностей, что приводит к развитию языковой личности будущего специалиста в процессе овладения им системой лингвистических знаний, умений, навыков» [11, с. 8]. Одной из важнейших составляющих лингвопедагогических условий, на наш взгляд, является создание качественного образовательного контента в рамках минимального количества аудиторных часов в рамках подготовки курса «иностранного языка» (уровень подготовки «бакалавриат») или «профессионально ориентированный курс иностранного языка»

(уровень подготовки «магистратура») для неязыковых специальностей. Эффективность обучения напрямую зависит от продуктивного взаимодействия преподавателя и обучаемого, используемых лингводидактических технологий, в том числе продуктивно задействованных интернет-ресурсов, актуальных методических материалов, эффективности обратной связи. Грамотно созданные лингвопедагогические условия обучения иностранному языку помогут обеспечить естественный переход от учебной к профессиональной деятельности.

Основные задачи деловой коммуникации заключаются, как известно, в продуктивном деловом сотрудничестве, стремлении к максимальному сближению или объединению профессиональных целей, улучшению партнерских отношений. Деловая коммуникация реализуется в трех основных коммуникативных формах: монологической с преобладанием коммуникативных действий на уровне высказывания личности как субъекта-организатора процесса слушания других субъектов-участников общения, диалогической, в которой субъекты взаимодействуют и взаимно активны, и полилогической с преобладанием многостороннего общения. Анализ стиля речи делового человека с точки зрения языковых форм и средств определяется рядом исследователей (З.Н. Зангиева [16], А.В. Тадтаева [16], С.А. Цирихова [16]) как официально-деловой или научно-деловой. Соответственно формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста должно проходить с учетом данных лингвистических особенностей (сложные речевые конструкции и обороты, высокая информативность и точность, наличие профессиональных терминов, отсутствие лексических конструкций, направленных на получение экспрессивного эффекта, нейтрально окрашенная лексика). Овладение основами деловой коммуникации на иностранном языке в сфере профессионального общения различных направлений подготовки в образовательных учреждениях на неязыковых специальностях с учетом обновленных образовательных стандартов поколения 3++ возможно на базе продуманных учебных программ и учебных пособий, что, несомненно, позволит будущим специалистам эффективно взаимодействовать с деловыми партнерами, реализуя коммуникативную компетентность как составную часть компетентности профессиональной.

Таким образом, использование лингвопедагогической модели способствует формированию и воспитанию иноязычной коммуникативной личности студентов и «их переходу на более высокий уровень профессиональной подготовки, в процессе которой меняются ценностные ориентации и происходит сдвиг мотивов в поведении, отношении к изучению иностранного языка и будущей профессии» [8, с. 60].

Выводы. Уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов неязыковых направлений подготовки определяется рядом заданных лингвистических и педагогических факторов. Очевидны междисциплинарные основы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей – социолингвистическая, психолингвистическая, психолого-педагогическая составляющие базового лингвопедагогического подхода. Формированию интегративных качеств личности, «согласующихся с эталонным профилем идеального коммуниканта» [5] способствует, на наш взгляд, в не меньшей степени наличие профессиональных компетенций индивида, способного успешно решать необходимые профессиональные задачи, а грамотно созданные лингвопедагогические условия обучения иностранному языку обеспечивают естественный переход от учебной к профессиональной деятельности будущего выпускника.

Литература:

1. Буряк Н.Ю. Лингвопедагогическая культура [Текст]: учебное пособие для студентов направления подготовки бакалавриата / Н.Ю. Буряк. – Краснодар: ХОРС, 2013. – 403 с.: табл.; 21 см.; ISBN 978-5-91084-043-4.
2. Давлетбаева Р.Г. Инклюзивное образование в средних профессиональных организациях: личностно ориентированный и лингвопедагогический подходы / Р.Г. Давлетбаева // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. 2016. – № 3 (64). – С. 91-95.
3. Девлетов Р.Р. Нанолингвистический подход к преподаванию филологических дисциплин: становление, содержание и перспективы / Р.Р. Девлетов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – Симферополь, 2014. – №1 (16). – С. 63-66.
4. Дудиков М.Ю. Квантитативные характеристики профессиональной коммуникации / М.Ю. Дудиков // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск, 2009. – Вып. 37. – № 35 (173). – С. 63-67.
5. Зайцева С.Е. Исследование феномена коммуникативной компетентности будущих юристов / С.Е. Зайцева. – Saarbrücken: Lambert acad. publ., 2013. – 132 с.
6. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов [Текст]: дис... канд. пед. наук / Иванова Оксана Юрьевна. – Курск, 2005. – 245 с.
7. Калямова Л.А. Формирование языковой компетенции как одна из важнейших целей современной системы образования / Л.А. Калямова // Новый филологический вестник, 2010. <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-yazykovoy-kompetentsii-kak-odna-iz-vazhneyshih-tseley-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya> // (дата обращения: 07.08.2019.).
8. Клименко Е.В. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языкам: традиции и инновации. // Е.В. Клименко / Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языкам: традиции и инновации: монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. — М.: Финансовый университет, 2014. — С. 54-60. ISBN 978-5-7942-1234-1.
9. Колесник Л.И., Микитченко С.П., Осипова Н.Н. Проблемное обучение иностранному языку на основе лингво-педагогических моделей / Л.И. Колесник, С.П. Микитченко, Н.Н. Осипова. Традиции и инновации в обучении иностранному языку и культурам: гармонизация или противоборство?: Коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII» под общ. ред. Н.В. Барышникова (19-20 мая 2016 г.) – Пятигорск, 2016. – с. 164-171.
10. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера / Э.Г. Крылов // Вестник пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания. – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2013. – №7. – С. 51-58.

11. Милованова С.В. Лингвопедагогические условия обучения студентов медицинского университета иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Милованова Светлана Васильевна. – Барнаул, 2005. – 20 с.
12. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. Лингвопедагогические категории проблемного обучения / Под. ред. д-ра пед. наук, проф. Е.В. Ковалевской. Книга 1. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2010. – (авторский коллектив: Е.В. Ковалевская, Н.В. Самсонова, С.П. Микитченко, Л.И. Колесник) – 300 с.
13. Румянцева И.М. Психология речи и лингводидактическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.: ил.
14. Самсонова Н.В. Лингвопедагогические исследования в контексте обучения иностранному языку // Культура, Наука, Образование: проблемы и перспективы. Материалы V Международной научно-практической конференции. Отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2016. – С. 295-298.
15. Савинова Т.А. Обучение студентов университета иностранному языку на основе комплекса научных подходов / Т.А. Савинова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXIX междунар. науч.-практ. конф. № 10 (67). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 18-23.
16. Тадтаева А.В., Зангиева З.Н., Цирихова С.А. National and Cultural Specific Character of the Verbal Communication / А.В. Тадтаева, З.Н. Зангиева, С.А. Цирихова // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов-на-Дону: Северо-Кавказский научный центр высшей школы ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», 2015. – №2. – С. 78-86.
17. Халилова Л.А., Калямова Л.А., Баранова Т.В. Лингвопедагогические основы концепции преподавания иностранного языка в свете разработки программ поколения «три плюс» бакалавриата / Л.А. Халилова, Л.А. Калямова, Т.В. Баранова // История и архивы. – 2016. – №2. – С. 133-143.
18. Шафикова З.Х. О применении лингвопедагогического подхода к обучению и воспитанию студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / З.Х. Шафикова, Г.Х. Зиганшина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8 (50) Часть 5. – С. 80-84. – URL: <http://research-journal.org/pedagogy/o-primenenii-longvopedagogicheskogo-podxoda-k-obucheniyu-i-vospitaniyu-studentov-s-ovz-v-usloviyax-inklyuzivnogo-professionalnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 04.08.2019.). doi: 10.18454/IRJ.2016.50.043.
19. Юсупова Т.Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Т.Г. Юсупова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2014. – Т. 20. – С. 36-37.
20. Яковлева А.Н. Лингвистика как проблема междисциплинарного исследования / А.Н. Яковлева // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 125-134.
21. http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjectsFGOSVO/BAK/010302_B.pdf.

Педагогика

УДК 378.12: 171

кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольги Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы возрождения и трансформации музыкально-просветительской деятельности в перспективе развития современного общества. Основное внимание уделено формированию духовно-нравственной культуры молодежи, различных возрастных и социальных групп.

Ключевые слова: просветительская и концертная деятельность, аудиторное пространство, феномен публики, классификация аудитории шоу и поп культуры.

Annotation. This article deals with the issues of revival and transformation of musical and educational activities in the perspective of the development of modern society. The main attention is paid to the formation of spiritual and moral culture of young people, different age and social groups.

Keywords: educational and concert activities, classroom space, public phenomenon, show audience classification, and pop culture.

Введение. В настоящее время интерес к различным областям культуры и искусства – повсеместный. Он связан с общим подъемом социальной и духовной жизни общества, с теми глубинными процессами, которые переживают в настоящее время своеобразный «ренессанс». Одним из таких явлений необходимо назвать возрождение просветительской деятельности, активно развивающейся в различных сферах, в том числе и в музыке.

Несмотря на это, в последние годы, несмотря на значительный прогресс в системе культуры, гуманитарного образования и просвещения количество публики в академических залах значительно сократилось. В первую очередь это связано с негативным влиянием средств массовой коммуникации и молодежной субкультуры на формирование художественных, в том числе и музыкальных вкусов.

Активное внедрение шоу-культуры и связанной с ней коммерциализацией культуры и искусства в целом, также стали причиной недоступности в концертные залы значительного числа любителей искусства и музыки что привело к локализации музыкального просвещения, ограничения ее только школами, лицеями, вузами различного уровня и учреждениями досуговой сферы.

Так, сформировалось противоречие между потребностью публики к постижению музыкального искусства, формированию художественного вкуса и расширению интересов разных слоев общества и низким уровнем ее практической реализации в просветительской деятельности. Путь преодоления данного противоречия сегодня лежит на стыке времен, позволяя синтезировать уникальные завоевания в сфере

воспитания и просвещения прошлых лет, не утратившие практической значимости и сегодня. В связи с этим, перед современным, отечественным музыкознанием возникают задачи – сохранить богатейшие традиции просветительского опыта музыкальной культуры прошлого, определить её статус, разработать новых форм, научных подходов и методов сегодня.

Цель статьи - теоретически обосновать современные формы концертной и музыкально-просветительской деятельности, формирующие духовно-нравственную деятельность личности, прежде всего молодежи различных возрастных и социальных групп.

Изложение основного материала статьи. «Социология» и «Теория управления» сформировала определение категории «культурно-просветительской деятельности», под которыми понимается «...процесс пропаганды и распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации (И.С. Кон), а культурно-просветительская работа определяется как одна из наиболее сложных и ответственных видов управления, поскольку она ориентирована, в первую очередь, на управление людьми, а через них воздействует на управление социальными процессами и явлениями» [6]. Такая трактовка культурно-просветительской деятельности как единой процессуально-динамической системы определяет и ее функции, среди которых базовыми являются:

1. активное и повсеместное участие в культурной жизни общества;
2. пропаганда мирового культурного наследия с целью расширения эстетических знаний всех категорий общества, а также удовлетворения эстетических потребностей различных слоев населения;
3. Участие в формировании мирового научно-образовательного и культурно-информационного пространства для трансляции и сохранения в нем культурно-исторического наследия народа, нации и государства;
4. развитие духовно-нравственных идеалов и ценностей общества при помощи культуры и искусства;
5. актуализация важнейших задач государственной политики в области межкультурных отношений и этнокультурного образования;
6. вовлечение творческой деятельности во все сферы жизни человека и общества: образование, политику, экономику, медицину, досуг, карьеру.

Исходя из этого, «культурно-просветительская деятельность» является важнейшей частью практически всех сфер жизнедеятельности человека: образовании, политике, экономики, медицины, досуга, карьеры. Входя во все виды и формы деятельности человека, она содействует культурному и творческому развитию личности, расширению его кругозора, эрудиции, формированию избирательного отношения к явлениям культурной и художественной жизни.

Не менее важным аспектам изучения проблемы является специфика методов культурно-просветительской деятельности, совокупность которых определяет ее функционирование и развитие. Среди них необходимо назвать:

1. перцептивные (восприятие, переживание, сопереживание и передача информации посредством чувств);
2. словесно-коммуникативные (передача информации посредством словесного общения в формах рассказа, обучения, лекции);
3. наглядные (демонстрация, иллюстрация, презентация как формы непосредственной и информационно-технологической передачи информации или изображения).

В процессе развития и функционирования «культурно-просветительской деятельности» сложились и ее формы, среди которых классическими являются - «лекция» и «беседа», не потерявшие своей значимости и в наши дни. К ним необходимо отнести, не менее востребованные современные формы, такие как - диспуты, дискуссии, научно-просветительские вечера, олимпиады, разнообразные кружки и курсы.

В последнее время возрос интерес к сфере организации досуговой деятельности, ее специфике, видам, формам и системам управления, в первую очередь - молодежи разных возрастов и интересов. Основная ее задача как современного социального института в организации культурного досуга заключается в развитии общественной активности и творческого потенциала современной молодежи, создание условий для самореализации в свободное время, организация которой определила серьезную проблему формирования видов и форм культурного досуга. В обновленных и вновь созданных формах, молодежь должна приобретать опыт культурного общения и поведения, повышать культуру цивилизованной личности. Среди наиболее распространенных форм можно назвать: шоу-дискотеки, концерты «звезд», викторины, кружки-студии (эстрадные, хореографические, кукольные, театральные и др.).

Разработка форм досуга охватила не только молодежь, но и другие социальные и возрастные группы населения. В последние годы организационно-методические формы досуговой деятельности дополнили формы, существовавшие ранее - народные театры и разнообразные детские коллективы, народные университеты агитационно-художественные бригады, организующие разнообразные «недели», «декады», культуры, праздники, обряды, диспуты и т.п. К наиболее активно развивающимся технологиям культурно-просветительской деятельности можно отнести игровые технологии, технологии коллективных творческих дел, мастер классы, творческие мастерские и др.

Каждый вид искусства развивает свой индивидуальный способ культурно-просветительской деятельности. В ряду различных видов искусств, музыка занимает особое место, так как она оперирует сложным абстрактно - знаковым звуковым пространством, обращенным к глубокой эмоционально-чувственной природе переживаний человека. Ее сущность и содержание заложены в уникальности природы человека, специфика которой разработана в работах советских философов и искусствоведов. Отметим наиболее важные:

1. Весомость и специфичность музыки как вида искусства, уникальность его возможностей в средствах художественного воздействия на аудиторию (М. Каган).
2. Уникальность коммуникативного общения, заложенного в накоплении и развитии сопереживания (Т. Жданова, Е. Ножин, Н. Бабич [3]).
3. Особая специфика «музыкальной наблюдательности», которая дает возможность человеку больше и тоньше замечать различные явления в окружающем мире посредством эмоционального восприятия, видеть его в ракурсе «идеально прекрасного» (Б. Асафьев).

В связи с этим, музыкально-просветительская деятельность, являясь важнейшей составляющей культурно-просветительской деятельности, обладает абсолютно-индивидуальными видами и формами деятельности.

Таким образом, музыкально-просветительская деятельность направлена на приобщение человека к шедеврам музыкального искусства, формированию эстетических чувств, восприятия красоты, гармонии и совершенства окружающего мира, его духовной составляющей, законов «Императива нравственности» (И. Кант) и ценностно-ориентированного отношения к жизни.

Музыкальная деятельность, в разных ее проявлениях, помогает решать множество проблем, стоящих перед человеком - дает возможность духовной и творческой самореализации, выступает в качестве своеобразного способа общения с миром и обществом, формирует и развивает эмоциональный аппарат и способы креативного мышления.

По мнению известного исследователя Л.И. Шейко, музыкально-просветительская деятельность представляет особый вид деятельности, направленный на эмоционально-духовное обогащение человека с помощью музыкальной культуры и искусства, превращение исторически выработанных культурных ценностей. Она ориентирована на духовное развитие личности, а также приобретение им личностного статуса и профессии. Приобретение знаний - не цель, а средство просвещения. Музыкальное просвещение предполагает не просто усвоение знаний, а внутреннюю духовную и нравственную перестройку личности» [10, с. 12]. К целям музыкального просветительства Л.И. Шейко относит «достижение нового состояния сознания слушателей, уровня развития общества и человека в определённой сфере деятельности, способы их достижения, и профессиональную направленность их результатов». В связи с этим представленное определение автора необходимо рассматривать, в большей степени, как постановку вопросов по проблеме сущности и содержания понятия «Музыкально-просветительской деятельности». Однако в нем заложены основные критерии подхода к определению сущности и природы «музыкально-просветительской деятельности».

В современном музыковедении до настоящего времени нет четких определений понятия «концертно-просветительской деятельности». Также не выработаны четкие границы ее дефиниции. Кроме того, в исследовательской литературе понятия «музыкально-просветительская деятельность» и «концертно-просветительская деятельность» зачастую стоят в одном ряду. А между тем, в современной музыкально-сценической практике существуют и юридически закреплены различные формы концертных организаций: академические, культурно-досуговые, концертные шоу-программы и организации.

Множественность трактовок и интерпретаций понятия «концертно-просветительской деятельности» дают основания выявить собственную позицию и дать рабочее определение «концертно-просветительской деятельности», как феномену современной музыкальной культуры и искусства. Предлагаем сформированную нами рабочее определение данного феномена: «концертно-просветительской деятельности» - это культурно-образовательный и пропагандистский процесс, выступающий как определенная система формирования культурно-музыкальной среды общества, основу которой составляет концерт или цикл концертов в их классическом или свободном виде.

Данный процесс определен различными взаимосвязанными видами и формами концертной деятельности, направленных на реализации музыкального потенциала исполнителя, что, в свою очередь, стимулирует интерес общества к высоким образцам отечественного и мирового музыкально-культурного наследия. В этих условиях, ведущим направлением концертно-просветительской деятельности можно считать широкий спектр деятельности организаций по развитию музыкального просвещения с целью пропаганды лучших достижений музыкального искусства и активному формировании музыкальной культуры общества. Основной задачей концертно-просветительской деятельности необходимо считать пропаганду лучших творений мирового музыкального искусства с целью приобщения широкой аудитории из разных слоев общества, формирования культуры эмоционального восприятия и сопереживания.

Таким образом, концертно-просветительская деятельность вносит свой вклад в реализацию социальных функций музыкального искусства, среди которых важнейшими являются:

1. просветительская, выполняющая задачу удовлетворения познавательных потребностей личности (концерт - как система знакомства и приобщения к выдающимся произведениям мировой музыкальной культуры, композиторам, исполнителям, стилям, жанрам);
2. пропагандистская, связанная с популяризацией различных областей музыкальной культуры и искусства (прежде всего востребованная интересами современной публики) и более широкими социальными задачами музыкального искусства);
3. гедонистическая, направленная на доставлении человеку эстетического наслаждения и удовольствия от контакта с музыкальным произведением в процессе непосредственного исполнения;
4. общесоциологическая, обобщающая все предыдущие функции, включающая в себя воспитательное и интеллектуальное воздействие на слушателей посредством содержательности и эмоциональной насыщенности концертов) [6, с. 181].

Следует отметить, что все виды концертно-просветительской деятельности связаны с таким явлением, как тематический концерт, который представляет собой композицию из ряда музыкальных произведений с единым замыслом и сюжетной линией, заключающим в себе эстетическую и нравственно-этическую идеи. Такая композиция сформировалась в XIX веке в концертной деятельности братьев Рубинштейн и получила широкое распространение и признание отечественной публики того времени. Для Рубинштейнов концертно-исполнительская и музыкально просветительная деятельность всегда составляли единое целое. В социологическом значении «...тематический концерт - это форма функционирования системы музыкального просвещения, обеспечивающая распространение в социуме содержания феноменов музыкального искусства, направленных на формирование нравственно-эстетические ориентиры и ценности общества» [2, с. 126].

Важнейшим элементом в структуре тематического концерта является тема, представленная в виде сформулированного и опубликованного анонса, или программы концерта. Однако тема может быть не анонсирована, а представлена как некое смысловое единство в последовательности исполняемых произведений, которое проявляется в стилистике и композиции концертной программы, организованной по принципу взаимодополнения или контраста (академические сольные, симфонические, хоровые или смешанные концерты). Таким образом, в программе программы концерта всегда заложено решение той или иной художественной идеи и концепции, определяющей тематический подход к составлению концерта.

В настоящее время тематический подход является наиболее востребованным в создании программы концерта, ибо в нем в значительной степени выявляется профессионализм исполнителей и усиливается эффект воздействия на аудиторию слушателей «концертно-просветительской деятельности» в целом. При отсутствии подобных признаков жанр концерта близок к жанру попурри. Значительный подъем отечественного и зарубежного музыкального искусства во второй половине XIX – начале XX веков создал почву для развития просветительства концертной деятельности. На протяжении нескольких десятилетий возникли и получили широчайшую популярность у публики циклы «Исторических концертов» А. Рубинштейна (1885-1886 гг.), «Симфонических концертов» С. Василенко (1894 г.), просветительских лекций - концертов Л. Сакетти, «Дом песни» супругов М. и П. Д'Альгейм, коллективы «Народных консерваторий», «Общества народных университетов» Москвы и Петербурга (1903-1905 гг.). Активное обсуждение и отражение разнообразных явлений концертной жизни в газетах и журналах выдающимися русскими музыкальными критиками - А. Серовым, В. Стасовым, В. Одоевским, Ц. Кюи, Г. Ларошем, Н. Кашкиным, Б. Асафьевым, А. Луначарским, А. Оссовским и др., также являлось частью данного процесса и способствовало появлению жанра лекции-концерта и других форм печатных и словесных сопровождений концертных программ.

В настоящее время система музыкального просвещения, учитывая все созданные в прошлом формы концертно-просветительской деятельности, значительно расширила сферы деятельности: композиторское и исполнительское творчество, музыковедение, музыкальную педагогику, концертное дело, средства массовой информации, радио и телевидение. В этом смысле инфраструктура музыкального просвещения представляет собой широчайшую систему социально-культурной жизни общества: композиторскую и исполнительскую школы, музыкальную критику, концертные организации, аудиторию слушателей в новом качестве.

Сложность изучения концертной практики сегодня в значительной степени объясняется способностью музыки к взаимодействию с другими видами искусства. Однако, с точки зрения просветительских и пропагандистской работы, эта способность музыкального искусства позволяет значительно расширять концертную практику. Отмечая данный факт, Дуков Н.В. отмечает: «Концерт, сопровождающийся лекциями или диспутами, оказался чрезвычайно удачным способом распространения знаний о художественной культуре, формирования грамотной, подготовленной зрительской аудитории» [2, с. 65].

Выводы. Анализ специфики музыкально-просветительской деятельности дал возможность раскрыть важнейшие аспекты ее влияния на формирование духовно-нравственной культуры молодежи и личности в целом. Однако рассмотренные вопросы представляют лишь часть огромного потенциала данной проблемы, требующего дальнейшего научно-теоретического исследования и практической реализации.

Литература:

1. Адорно Теодор В. Избранное: Социология музыки. – М.: Университетская книга, 1999. – 445 с.
2. Дуков, Е.В. Концерт в истории западноевропейской культуры / Е.В. Дуков. – М.: 2003. – 259 с.
3. Жданова Е. Личность и коммуникация / Е. Жданова. – М.: Издательство Флинта, 2010 – 324 с.
4. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – Л.: Совет, композитор, 1980. Вып. 1. – 296 с.
5. Сохор А.Н. Композитор и публика в социалистическом обществе // А.Н. Сохор. Музыка в социалистическом обществе: Сб. ст. / Сост. А.А. Фарбштейн. – Л.: Музыка, 1975. Вып. 2. С. 5-20.
6. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учеб. пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: Московский государственный уни-верситет культуры и искусств, 2004. – 274 с.
7. Мельникова Л.Л. Концертно-просветительская работа – неотъемлемая часть музыкального обучения и воспитания. URL: [http:// muzprosvetitel.ru/ konztab.pdf](http://muzprosvetitel.ru/konztab.pdf) (дата обращения - 11.07.2017).
8. Мельникова Л.Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 132 с.
9. Савельева Н.Л. Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2013. 23 с.
10. Шейко Л.В. Просветительство как средство формирования музыкальной культуры молодежи: Автореф. дисс. канд. пед. наук.: 13. 00. 05. – СПб.: ГИК, 1991. – 25 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Закирьянова Ирина Акановна

Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова» (г. Севастополь)

ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТЕОРИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ Э. ЭРИКСОНА

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме этнокультурной идентичности, которая анализируется с точки зрения теории психосоциального развития Э. Эриксона как динамическая категория, как процесс, «локализованный» в ядре индивидуальной и общественной культуры. Особое внимание уделено рассмотрению процесса формирования этнокультурной идентичности. Обосновывается мысль, что становление этнокультурной идентичности может происходить на протяжении всей жизни человека, что обусловлено прохождением восьми стадий кризиса, которые заданы генетически. Позитивное или негативное разрешение кризиса определяется особенностями взаимодействия личности с окружающей средой: как внешней, так и внутренней.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, индивидуальный личностный и социальный аспекты, стадии психосоциального развития личности, кризис идентичности, значимые социальные группы, окружающая среда, чувство историчности, непрерывности.

Annotation. The article is dedicated to the current problem of ethnocultural identity, which is analyzed from the standpoint of E. Erickson's theory of psychosocial development as a dynamic category, as a process "localized" in the core of individual and social culture. Special attention is paid to the process of ethno-cultural identity formation.

The author substantiates the idea that the ethno-cultural identity formation can occur throughout a person's life, which is due to the passage of eight stages of the crisis, which are set genetically. Positive or negative resolution of the crisis is determined by the peculiarities of the interaction of the individual with the environment: both external and internal.

Keywords: ethno-cultural identity, individual, personal and social aspects, stages of individual's psychosocial development, identity crisis, significant social groups, environment (Umwelt), sense of historical continuity.

Введение. Последнее десятилетие характеризуется активизацией научных исследований, направленных на осмысление базиса жизненных приоритетов, ценностей, что в педагогике выразилось в обсуждении идеи этнокультурной идентичности. Интерес к феномену этнокультурной идентичности вызван, на наш взгляд, тем фактом, что поиск своей идентичности, который всегда являлся главной ценностной ориентацией в российской культуре, в российском сознании, становится приоритетным в новых социокультурных условиях. Особую актуальность в эпоху всеобщей глобализации приобретает именно проблема этнокультурной идентичности.

Понятие этнокультурной идентичности стало весьма популярным на Западе в первой половине прошлого столетия. Оно занимает значительное место в теории психосоциального развития личности Эрика Хомбургера Эриксона. Формулировки основных представлений об этнокультурной идентичности, её содержательных аспектов, разработанных Э. Эриксоном, позволяют увидеть перспективу рассмотрения проблемы этнокультурной идентичности в плане её формирования.

Изложение основного материала статьи. Э. Эриксон анализирует идентичность не просто как личностную структуру, сформированную или не сформированную под воздействием внутренних или внешних факторов, влияющих на развитие человека (и, вероятно, в значительной мере определяющую форму и содержание его социальных взаимодействий в течение всей жизни), но как форму личностного бытия, которая объединяет на субъективном уровне внутренний мир человека и мир внешний в некую единую психосоциальную систему. По мнению Э. Эриксона, «говоря об идентичности, мы имеем дело с процессом, «локализованным» в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры, с процессом, который в действительности устанавливает идентичность этих двух идентичностей» [3, с. 31]. Примечательно, что Э. Эриксон говорит именно о процессе, то есть этнокультурная идентичность представляет собой динамическую категорию, которая может подвергаться изменению в течение жизни.

Согласно Э. Эриксону, механизм формирования этнокультурной идентичности есть не что иное, как прохождение через определённые кризисы (заметим, этот подход не нов и не отличается от взглядов других учёных, в том числе представителей отечественной психологии Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и других). Однако концепция Э. Эриксона – абсолютно оригинальная разработка. В связи с этим необходимо подчеркнуть ещё один немаловажный аспект, чтобы понять смысл, который вкладывает сам Э. Эриксон в понятие «идентичность», а именно: неразрывную связь между кризисом идентичности отдельного человека и современными ему историческими кризисами (Erikson, 1996; цит. по [2]). На наш взгляд, в этом взаимодействии и взаимовлиянии и заключена диалектика механизма формирования этнокультурной идентичности.

Э. Эриксон, обосновывая идею стадий психосоциального развития личности, отмечает, что каждый возрастной этап завершается либо благоприятным преодолением кризисной ситуации, либо неблагоприятным. Благоприятное преодоление кризисной ситуации означает переход личности на следующую жизненную стадию, а стало быть, сопряжено с позитивным развитием личности. Неблагоприятное же преодоление кризисной ситуации предполагает переход личности на новую жизненную стадию с наличием комплексов, проблем прошлой стадии. Но поскольку в реальной жизни не представляется возможным пройти все стадии только успешно, каждый человек имеет все предпосылки для возникновения внутриличностного конфликта, который Э. Эриксон классифицирует как кризис психосоциального развития человека.

Как отмечают М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин, в результате благоприятного разрешения кризисов формируются те составляющие идентичности, которые соотносятся как с внутренними потребностями развития личности, так и с базовыми элементами общественной традиции, материализованными в виде общественных ценностей, смыслов (то есть социальная ситуация развития). Благоприятное разрешение каждого кризиса развития индивидуальности предполагает обретение человеком «специфической эго-силы, энергию которой он, в свою очередь, в процессе социального функционирования вкладывает в соответствующие институты общества, поддерживая, тем самым, жизнеспособность последних. При этом непосредственным каналом такого взаимного обмена на каждом этапе развития служат определенные референтные фигуры и группы (межличностная ситуация развития) [2, с. 210].

Согласно Э. Эриксону, идентичность есть своеобразный эпицентр жизни каждого человека. Становление её происходит в старшем детском возрасте; потенциальные возможности взрослого человека обусловлены качественными характеристиками этой идентичности.

Э. Эриксон не даёт чёткого определения понятия идентичности, однако выявляет такие её аспекты, как:

- 1) индивидуальность – осознанное ощущение себя как некоего единственного и уникального явления в мире, ощущение своей неповторимости;
- 2) тождественность и целостность – осознанное ощущение внутренней тождественности, целостности, преемственности себя во времени как одного и того же человека;
- 3) единство и синтез – осознанное ощущение своего внутреннего центра, конструирование своего «Я» значимыми ценностями и смыслами, чувство гармонии;
- 4) социальная солидарность – осознанное ощущение внутренней солидарности со «своей» общностью, чувство сопричастности к ней [3].

Данные аспекты отражают индивидуальный, личностный и социальный уровни анализа человеческой природы. Применительно к теме нашего исследования можно констатировать, что этнокультурная идентичность обуславливает способность человека к адаптации личностного и социального опыта и сохранению при этом собственной целостности и субъектности в изменчивом внешнем мире. Вне всякого сомнения, этнокультурная идентичность подразумевает детерминацию себя через принадлежность к «своей» общности. Однако каждый человек индивидуально выстраивает и, тем самым, определяет собственные границы своего «Я», своей идентичности.

По Эриксону, процесс формирования идентичности реализуется в течение всей жизни человека и зависит от прохождения человеком восьми стадий кризиса идентичности, на каждой из которых он должен сделать выбор между двумя альтернативными решениями – как возрастных, так и ситуативных задач развития. Качество выбора сказывается на всей дальнейшей жизни в плане её успешности-неуспешности [3, с. 13]. Иными словами, практически на всех стадиях формирования идентичности человек испытывает внутриличностный кризис. Перспективы благоприятного развития идентичности обусловлены тем психологическим запасом, с которым человек переходит на новую стадию своей жизнедеятельности.

Рассмотрим более подробно каждую из стадий развития идентичности в контексте концепции Э. Эриксона.

На первой стадии (от рождения до 18 месяцев) перед ребёнком стоит основной вопрос всей своей последующей жизни, а именно: доверяет он окружающему миру либо не доверяет. Вопрос о базисном доверии к миру решается не в плане рассуждений, а в непосредственном общении ребенка со взрослым и связи с окружающей средой через впитывание звуков, цветов, света, тепла и холода, пищи, улыбок и жестов и т.д. Причём, положительное решение проблемы целиком и полностью зависит от матери [3, с. 13].

Э. Эриксон рассматривает базисное доверие как «краеугольный камень» личности. У взрослых, согласно Э. Эриксону, резкий спад базисного доверия и преобладание базисного недоверия обнаруживаются в виде выраженного отчуждения, характеризующего индивидов, которые уходят в себя, если оказываются не в ладах с другими людьми или с самими собой [3, с. 106].

Вторая стадия (от 18 месяцев до 4-х лет) характеризуется решением второй жизненно важной задачи – обретением самостоятельности. В противном случае отмечается неуверенность в себе, стыдливость, постоянные сомнения в себе, которые могут развиваться у ребёнка, если взрослые сверхтребовательны к нему, либо, напротив, делают за него то, что он и сам в состоянии сделать. При прохождении второй стадии человек интериоризирует то, что Эриксон называет «глазами мира», то есть то, что видят в нём люди.

На третьей стадии (от 4-х до 6 лет) решается альтернативная задача между инициативой и чувством вины. В этом возрасте, кроме отца и матери, в жизненном пространстве значимыми становятся и другие окружающие ребёнка люди, с которыми он себя идентифицирует, что, в конечном счёте, предполагает создание основы формирования новой фазы идентичности.

Четвертая стадия (от 6-ти до 11 лет) подразумевает процесс овладения ребёнком различных знаний и умений, а также символов культуры, которые способствуют повышению уровня образованности ребёнка. В социальном отношении эта стадия является решающей: ребёнок начинает отождествлять себя с окружающими людьми; для него значимым становится одобрение его деятельности ближайшим окружением.

Примечательно здесь замечание Э. Эриксона касательно того, что человек уже в детском возрасте может контролировать и воспитывать свою семью, как и она его. Это взаимообусловленный и взаимосвязанный процесс [3].

Пятая стадия (от 11-ти до 20 лет) является ключевой для обретения человеком чувства «внутренней» идентичности, что предполагает, по мысли Э. Эриксона, «связь между тем, чем он стал за долгие годы детства, и тем, чем он предположительно может стать в будущем; между его собственным представлением о себе и тем, каким его видят, по его мнению, другие и чего они от него ждут» [3, с. 96]. «Однако такая идентичность нуждается в поддержке. Ее дает молодому человеку коллективная идентичность значимых для него социальных групп: его класса, нации, культуры» [3, с. 98]. Из этого следует, что именно на этой стадии происходит развитие социальных идентичностей, в том числе этнокультурной.

Шестая стадия (от 21 года до 25 лет) характеризуется переходом к решению задач взрослого человека на основе сформировавшейся идентичности.

Седьмая стадия (от 25 до 50/60 лет) связана с внутриличностным противоречием как субъективно переживаемым рассогласованием тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов). Дальнейший ход формирования индивидуальности и своеобразия человека зависит от его способности к саморазвитию. Обретая свою идентичность, человек обретает вместе с ней способность быть собой, осуществлять жизненный выбор и быть ответственным за него.

Восьмая стадия (более 60 лет) означает завершение жизненного цикла. Обретение жизненного опыта, наличие устойчивых внутренних критериев и обретение смысловых, ценностных ориентиров в своей жизнедеятельности в результате самодетерминации и есть достойный итог человеческой жизни [3]. Единственная «проблема зрелости заключается в том, как заботиться о тех, кто вверен нам тогда, когда наша идентичность уже сформирована, о тех, формирование чьей идентичности теперь на нашей совести» [3, с. 42].

Как видим, каждая стадия представлена как кризис, ставящий человека перед условным выбором в сторону усиления «Я» или его ослабления. Слово «кризис» Эриксон употребляет, чтобы обозначить не нечто катастрофическое, а то, что может быть подвергнуто изменениям и что может стать источником возможного становления либо позитивной, либо негативной приспособляемости [3, с. 106]. Сами стадии, по Эриксону, заданы генетически, но позитивное или негативное разрешение кризиса определяется особенностями взаимодействия личности с окружающей средой. Причём, окружающая среда *Umwelt* – не просто окружающая среда, но и среда, существующая в человеке: «прошлое» окружение, которое всегда присутствует в нас, ибо человек постоянно находится в процессе превращения настоящего в прошлое [3, с. 33].

Ещё один немаловажный аспект для понимания содержания, которое вкладывает Э. Эриксон в феномен идентичности: наряду с чувством личностного тождества это и чувство исторической непрерывности, которое основывается на восприятии человеком себя как тождества, а также осознании преемственности себя во времени и пространстве. Каждый человек является частью истории и подвержен любым социальным изменениям. Историчность есть главный фактор, который обуславливает динамику идентичности, то есть диалектическое взаимодействие, взаимосвязь двух систем в рамках единой конструкции: внутриличностный кризис отдельного человека и кризис исторический на фоне изменяющихся внешних условий [3, с. 32].

Итак, помимо акцентирования трёх взаимообусловленных и взаимозависимых аспектов идентичности – индивидуального, личностного и социального – Э. Эриксон убеждён, что важнейшим условием понимания сущностных характеристик идентичности является её историчность. По его мнению, идентичность – это ощущение личностного тождества, а также исторической непрерывности. Как отмечает М.В. Заковоротная [1], идентичность не представляет собой ни результат, ни достижение. Главное условие её сохранения – это

историчность. Каждый человек задействован в потоке социальных изменений. Важно при этом, наряду со способностью человека к соучастию в социокультурных процессах, сохранить собственную личность и деятельность её «защитных механизмов» [3, с. 17].

Согласно Э. Эриксону, формирование и развитие этнокультурной идентичности реализуется на основе рефлексии, неизбежной на всех уровнях ментального функционирования, благодаря чему человек оценивает себя в сравнении с «другими» и в соответствии с той типологией, которая для него значима. Это процесс одновременного отражения и оценивания себя с позиции «Другого» и в то же время оценивания себя в сравнении со значимым «Другим» [3, с. 32].

Выводы. Несмотря на то, что в исследованиях Э. Эриксона нет чёткого определения этнокультурной идентичности, однако, формулировки её содержательных аспектов, разработанных учёным, позволяют увидеть перспективу рассмотрения проблемы этнокультурной идентичности и механизмов, обеспечивающих её становление, в контексте психосоциального подхода. Речь идёт о нескольких ключевых положениях, предложенных учёным.

Во-первых, понятие этнокультурной идентичности соотносится с процессом постоянного, непрерывающегося развития личности, что позволяет человеку ощущать себя в настоящем в тесной взаимосвязи с прошлым и будущим.

Во-вторых, общественные процессы рассматриваются с позиции преемственности и взаимозависимости поколений, что является необходимым условием поддержания системы накопленных поколениями универсальных ценностей как базиса формирования и развития этнокультурной идентичности.

В-третьих, акцентируется роль определённого стиля культуры в процессе формирования и развития этнокультурной идентичности.

Литература:

1. Заковоротная М.В. Идентичность человека / Социально-философские аспекты. Ростов-на-Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – С. 315.
2. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.] / [Общ.ред. и предисл. Толстых А.В.]. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Заргарян Ирина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КОЛОРИСТИЧЕСКИХ КОМПОЗИЦИЙ

Аннотация. В статье освещены и описаны различные формы самостоятельной работы студентов такого направления подготовки, как дизайн, в учебно-познавательной деятельности. Рассмотрены особенности педагогической работы в организации самостоятельной работы студентов-дизайнеров при выполнении колористических композиций, описаны их специфические черты, а также выделен условный алгоритм такой организации. Выявлена роль педагога в процессе самостоятельной работы, а также выделены его основные задачи на каждом ее этапе. В заключении статьи сделан вывод о том, что на формирование и развитие знаний, умений и навыков при самостоятельной работе над колористическими композициями определяющее влияние оказывают организационно-педагогические условия, что необходимо учитывать при ее организации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, колористика, цветоведение, дизайн, студент-дизайнер, колористическая композиция.

Annotation. The article highlights and describes various forms of independent work of students in such a field of study as design in educational and cognitive activities. The features of pedagogical work in the organization of independent work of design students when performing coloristic compositions are considered, their specific features are described, and the conditional algorithm of such an organization is highlighted. The role of the teacher in the process of independent work is revealed, and his main tasks at each of its stages are highlighted. The article concludes that the formation and development of knowledge, skills and abilities during independent work on coloristic compositions is determined by organizational and pedagogical conditions, which must be taken into account when organizing it.

Keywords: independent work, organization of independent work, coloristics, color science, design, design student, coloristic composition.

Введение. С каждым годом современный рынок труда и общество все более и более увеличивают перечень предъявляемых к выпускнику высшего учебного заведения требований из-за стремительного технического прогресса, базирующегося на расширении потока информации. Выпускник, представляя качество образовательных услуг того или иного образовательного учреждения на международном и федеральном рынках, должен подтверждать высокую степень этого качества. Именно поэтому с каждым годом возрастает роль самостоятельной работы, самообразования в совокупности с государственным высшим образованием, не только для иллюстрации статуса вуза, но и личностного, индивидуального статуса выпускника. Особенно это касается выпускников художественных (изобразительных) специальностей, в ряд которых входит дизайн, поскольку самостоятельная работа отражает уровень их учебно-познавательной и творческой деятельности, а также степени самостоятельности и профессиональной подготовки, необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студента-дизайнера по созданию колористических композиций – сложная и трудоемкая деятельность, требующая от него опыта, знаний, умений, высокого уровня художественного и

эстетического вкуса, а также значительного искусствоведческого, колористического и «общедизайнерского» фундаментального базиса. Это обуславливает необходимость в организации такой работы с точки зрения педагога, ориентирующегося на ознакомление студентов со способами эффективного усвоения знаний, приобретения навыков и умений, самостоятельной творческой и профессиональной деятельности, поиска и обработки информации, а также активизации креативных способностей.

Вопросам изучения колористики и цветоведения, а также организации самостоятельной работы студентов художественных дисциплин в целом и дизайна в частности посвящены работы таких авторов, как И.Б. Афанасьева, Е.В. Князева, Л.В. Кучеренко, Л.М. Яковенко, С.Г. Михалчева, Т.А. Никитина и других.

Изложение основного текста статьи. Дизайн сегодня – это многогранная, разносторонняя специфическая сфера, затрагивающая все направления современного социального мира, начиная от упаковки и текстиля, заканчивая интерьером и цифровой средой. Таких направлений огромное количество, поскольку все чаще, особенно с внедрением новых явлений, предметов и инновационных разработок. Так, современный профессионал в области дизайна должен ориентироваться на потребности социума, который играет важную роль в рыночной экономике. Многие считают, что дизайнер создает и организывает лишь «красивые» предметы лишь для единственного человека – заказчика, однако это в корне неверно и является ошибочным мнением. В связи с этим С.Г. Михалчева пишет: «Несмотря на то, что дизайнер создает свои объекты для определенного заказчика, в конечном счете его задачи должны определяться интересами и запросами общества, а вовсе не порывами собственной творческой природы» [4].

Как известно, помимо крайне важных основных компетенций и профессиональных навыков, дизайнер должен обладать и личностными (индивидуальными) качествами, влияющими на профессиональную деятельность: художественным и эстетическим вкусом, пространственно-образным мышлением, воображением, художественными способностями, основами психологии профессиональной деятельности и эффективной коммуникации и творческим подходом к выполнению задач. Все они должны воспитываться и формироваться как на общеобразовательном, так и на индивидуальном уровнях, то есть в рамках и высшего учебного учреждения, и самостоятельной работы.

Информация в XXI веке устаревает с молниеносной скоростью, и поэтому педагогам часто приходится сталкиваться с необходимостью формирования такой системы профессиональных качеств, которая бы полноценно обеспечивала будущего специалиста в быстро изменяющемся социальном мире возможностью работать по изучаемой специальности и быть востребованным специалистом на современном рынке труда. Этому способствует внедрение основ цветоведения и колористики в образовательную программу. Это поможет будущим дизайнерам освоить теоретическую и практическую базы, в которые включены аспекты возникновения, развития, специфики науки о цвете, особенности его восприятия, воздействия, смешения цветов и т.д. В настоящем случае мы рассмотрим один из видов такого освоения – практическое, посредством создания колористических композиций.

Колористическая композиция – это оригинальная созданная дизайнером композиция, главной целью и ценностью которой является гармоничное цветовое построение предметов. Качество и уровень реализации такой композиции во многом зависит от возможностей конструкционного материала, опираясь на которые реализуется концепция и отражается целевое назначение композиции.

При создании такой композиции необходимо свободно оперировать знаниями и навыками, уметь связывать цвет с формой, учитывать психофизиологические специфические черты цветового восприятия, иметь художественный и эстетический вкус, свободно владеть технологиями цветосочетания и соотношения цветов. Все эти основы приобретаются студентом во время занятий в вузе, однако, все чаще система высшего художественного образования предусматривает самостоятельную работу.

Самостоятельная работа – это самоорганизация учебно-познавательной деятельности студента, включающей приобретение знаний, умений и навыков при проявлении мета-когнитивного контроля личности, при направляющей, поддерживающей роли преподавателя [1]. То есть самостоятельная работа при выполнении колористических композиций играет роль и образовательную, и развивающую, и творческую, а освоение теоретического материала на практике позволяет повысить интеллектуальный и профессиональный уровень.

Л.В. Кучеренко, Л.М. Яковенко и О.Ф. Лапаник считают, что «для того чтобы самостоятельная работа стала подлинно полноценной, обучающемуся необходимо получить опыт осуществления функций учителя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности» [3]. Создание колористических композиций наиболее яркий пример этому: студент не только получает и усваивает междисциплинарные знания общего характера, но и сам управляет своей творческой практической деятельностью, развивая саморегуляцию и самоконтроль, что в будущем станет основой личностного и профессионального роста. Помимо этого, важную роль самостоятельная работа над такой сложной композицией, а точнее ее исход – результат, играет в становлении объективной самооценки и критических способностей, которые в дальнейшем могут послужить крайне полезным свойством всей профессиональной деятельности дизайнера, поскольку он научится оценивать и подробно анализировать не только свои ошибки, но и ошибки в других работах, что повысит уровень его профессионализма [3].

Говоря об организации такой работы с колористическими композициями, стоит отметить, что для педагога это чрезвычайно важная и сложная задача, поскольку необходимо учитывать не только учебные дисциплины и их влияние на общий базис студента, но и на психологические основы педагогики и восприятия цвета, психологических основ композиции. Условно организацию самостоятельной работы над колористическими композициями в рамках художественного образования будущих дизайнеров можно разделить на несколько этапов и подэтапов:

1. Теоретическая подготовка студента. На наш взгляд, основой любой самостоятельной работы можно считать именно базовую теоретическую подготовку, которая в случае с дизайном проходит с обязательным совмещением традиционного и цифрового обучения. Такая система позволяет студентам ознакомиться с основой колористики и композиции не только благодаря учебников и лекций, но и иллюстрациям, примерам и справочным материалам. Они могут быстро рассмотреть различные варианты колористических сочетаний для выбора единственно правильного решения. Кроме этого, студенты сами ищут, обрабатывают и изучают необходимую информацию, выбирают вид самостоятельной работы. Так, основной задачей педагога здесь является помощь в выборе вида самостоятельной работы: аудиторной (заключается в конспектировании лекций, усвоении материала, выполнении базовых практических аудиторных работ прямо на занятии),

внеаудиторной (написание рефератов, эссе, сочинений, создание курсовых и дипломных работ, подготовка к лекционным и практическим занятиям) либо инициативной (подготовка и участие в олимпиадах, конкурсах, анализ проблем исследования, участие в научно-практических конференциях) [6].

Выбор вида самостоятельной работы поможет сконцентрироваться на целеполагании и составлении пошаговых задач, а также в формировании собственной концепции и алгоритма работы над колористической композицией. Как известно, создание алгоритма – это первоначальный этап при работе над любой творческой композицией.

2. Практическая подготовка. Помимо освоения теоретического материала, студентами предусматривается выполнение ряда творческих практических работ, которые направлены на освоение и применение полученных знаний на практике и необходимых для будущей профессиональной деятельности. Кроме традиционных практических заданий по выполнению колористических растяжек и формирования базовых композиций, методика обучения включает и задания, содержащие задания по выбору цветового решения будущей композиции, поэтому педагог и студент должны учитывать это перед непосредственным выполнением работы. Задания помогут ознакомить студентов с закономерностями цветовой гармонии, привить им профессиональные навыки работы с цветом, развить умения сочетать цвет предмета с его формой и окружающим пространством, развить пространственно-цветовое мышление.

Практическая подготовка позволяет студенту подготовиться к выполнению собственной колористической композиции, выработать навыки и умения работы с цветом и формой, а также сформировать образ композиции посредством материально-технической базы (например, компьютера, графического планшета), 3D-технологий, а также посредством схематического изображения на достаточно высоком уровне.

3. Непосредственно выполнение самостоятельной работы. Этот этап характеризуется поэтапным созданием композиции. Здесь необходимо применить знание в области формировании концепции колористической композиции, поскольку концептуальная составляющая – не менее важна, нежели, например, цветовая. Конечно, стиль и техника выполнения работы может различаться, однако основные этапы условно выделить все же можно.

Во-первых, студент создает композиционный эскиз будущей работы, поскольку, как известно, любая творческая работа начинается с гармоничного размещения основных составных элементов либо на бумаге, либо в компьютерной программе. На этом этапе также выбираются основные цвета, в которых будет выполнена будущая работа. Студент формирует целостную систему, фундамент, на который будут наслаиваться другие шаги и формироваться композиция.

Во-вторых, выбираются основные материалы для работы, применяются цветовые схемы и решения, выбранные ранее, создаются первые макеты будущей работы. Здесь важно проследить за правильностью выбора цвета и формы, а также убедиться в умениях студента.

В-третьих, создается первоначальный макет, имеющий контур основной работы. Подготовка окончена, формируется уже сама работа. Контур позволяет очертить границы объектов, создать необходимый эффект, а также скорректировать неточности эскиза.

В-четвертых, студент проводит предварительное оценивание работы. Этот этап характеризуется наибольшей степенью самостоятельности и самооценивания, объективностью и проявлением критического мышления. Обучающийся, перед тем, как показать работу научному руководителю или куратору, должен сам оценить и проанализировать композиционную и концептуальную составляющие своей работы, выразить и правильно воспринять конструктивную критику.

В-пятых, композиция дорабатывается, заполняется цветом, а при необходимости и исправляется. На этом заключительном этапе студент окончательно создает колористическую композицию, представляет ее педагогу, оформляет, подписывает и проводит все необходимые заключительные мероприятия.

4. Оценка и анализ – последняя часть самостоятельной работы, заключающаяся в подведении итогов и работе над ошибками, должна проходить совместно с педагогом, однако, лишь после самостоятельного анализа. Колористическая композиция для дизайнера – основа основ и важнейшее упражнение, влияющее на его восприятие и художественный вкус.

Студент, проводя самоанализ, ориентируется на степень реализации идеи, определяет субъективное и объективное отношение к своей работе, учится критиковать и хвалить свое творчество. Педагог же выполняет основные педагогические задачи: анализ своей педагогической деятельности; оценка степени усвоения материала студентом; определение средства организации и стимулирования процесса выполнения самостоятельной работы над колористической композицией в рамках изучения дисциплины; выявить степень развития инициативности студента в поиске новых возможных решений; помочь обучающемуся в формировании понимания и изучения требований к ним профильного характера [2].

Педагог в этом случае – важнейший компонент в самостоятельной работе студента не только над колористической композицией, но и над любыми другими творческими работами и упражнениями. Дело в том, что студент всегда ориентируется на авторитет, особенно если он – практикующий специалист, имеющий опыт и умеющий им делиться. Будущему дизайнеру важно иметь такой авторитет с профессиональной точки зрения, поскольку он выступает неким мотиватором, который поможет студенту понимать сущность и специфику будущей профессиональной деятельности и самостоятельно определять необходимость в получении тех или знаний, навыков и умений в процессе высшего образования.

Самостоятельная работа здесь выступает основным формирующим фактором, который способствует созданию и утверждению самостоятельности, самоорганизованности и самоанализа будущего специалиста.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о безусловной необходимости самостоятельной работы студентов-дизайнеров перед вступлением на профессиональное поприще. Создание колористических композиций таким способом позволяет не только укоренить полученные знания колористического, цветоведческого и композиционного характера, но и развить концептуальные способности студента, необходимые для профессионализации будущей деятельности.

Важно понимать, что, несмотря на самостоятельность студента, педагог играет ведущую роль даже здесь. Он служит направляющим, формирует ценностный, теоретический и практический базис, помогает систематизировать знания фундаментального и прикладного характера, расширяет кругозор и позволяет самовыражаться студенту посредством творчества, постоянно стимулируя и мотивируя его.

Важно, что на формирование и развитие знаний, умений и навыков при самостоятельной работе над колористическими композициями определяющее влияние оказывают организационно-педагогические условия, включающие специфику проведения аудиторной, внеаудиторной и индивидуальной работ в комплексе (несмотря на то, что зачастую выбирается один из этих видов) с использованием инновационных и цифровых технологий обучения, а также организацию такой работы с дифференциацией и индивидуализацией интересов студентов, что непосредственно влияет на качество ее выполнения.

Также следует отметить, что современные стремительно меняющиеся условия расширения информационного (цифрового) пространства и увеличение степени его неконтролируемости приводит, зачастую, к полному нежеланию и неспособности студентов к организации учебного процесса, восприятию теоретических знаний и практических навыков, немотивированности в развитии профессиональных способностей. Поэтому организация самостоятельной работы, в том числе и по созданию колористических композиций, позволяет сконцентрировать внимание обучающегося на определенной деятельности, а также проявить себя как с творческой, так и с прагматической стороны.

Литература:

1. Афанасьева И.Б., Князева Е.В. Организация самостоятельной работы студентов / И.Б. Афанасьева, Е.В. Князева. – С.-Пб.: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. – 29 с.
2. Кадырова Л.Х., Мусина К.И. К вопросу о роли дисциплины «Цветоведение и колористика» в обучении будущих дизайнеров // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 4 (42). – С. 279-282.
3. Кучеренко Л.В., Яковенко Л.М., Лапаник О.Ф. Организация самостоятельной работы студентов и оценка ее результативности // Научные труды Дальрыбвтуза. – 2008.
4. Михалчева С.Г. Компетентностный подход в подготовке дизайнеров в рамках изучения дисциплины «Цветоведение и колористика» // ПНиО. – 2013. – № 6.
5. Никитина Т.А. Цветоведение и колористика. Основы теории и систематизации цвета: учеб. пособ. / Т.А. Никитина. – С.-Пб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008. – 88 с.
6. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – 121 с.

Педагогика

УДК 378.14.35.07

кандидат биологических наук, доцент Зарипова Рая Салиховна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат биологических наук, доцент Смирнова Алла Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена опыту разработки и использования массового открытого онлайн-курса для обучающихся гуманитарных направлений подготовки. Курс размещен на открытом ресурсе «одного» окна. Авторы представляют опыт апробации образовательной модели смешанного обучения. При анализе анкет обучающихся по использованию онлайн-курса выявлено, что большинство студентов положительно оценили полученный опыт, высказываются за внедрение технологии в образовательный процесс частично и против полной замены аудиторных занятий онлайн-курсом.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, образовательные ресурсы, массовый открытый онлайн-курс, модель смешанного обучения.

Annotation. The article focuses on the experience in developing and using massive open online courses for students of humanitarian professional areas. The course is available on the "single" window open resource. The authors provide the approbation experience of the educational model of blended learning. Questionnaires analysis of using online-course notes that the majority of the students commend the experiences gained, they are in favour of partially introducing technologies to educational process and oppose complete replacement of face-to-face training with online-course.

Keywords: informational and educational environment, open educational resources, mass open online course, blended learning.

Введение. Процесс обучения в XXI веке претерпевает значительные изменения. Повышение уровня информационных технологий влечет за собой трансформацию образовательных технологий. Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [4, с. 14].

В сентябре 2013 года в действие вступил новый Федеральный Закон «Об образовании в РФ», 16 статья которой гласит, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ» [2]. Вскоре, в сентябре 2015 г. в на конференции EdCrunch (г. Москва), посвященной вопросам создания и использования массовых открытых образовательных ресурсов в Российской Федерации, было объявлено о запуске Национальной платформы открытого образования, в разработке которой приняли участие восемь ведущих вузов страны: НИТУ, МИСиС, СПбГУ, СПбПУ, МФТИ, МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ ВШЭ, УрФУ и ИТМО [5, с. 146].

Одной из ведущих инноваций в Федеральной целевой программе развития образования является проект "Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС). Основной целью проекта провозглашено создание условий для повышения качества и расширения возможностей непрерывного

образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства, увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы [3]. В конце 2018 года в рамках СЦОС пользователям был доступен 1031 курс на 35 платформах, в марте 2020 года количество курсов на 39 платформах составило 1230, в разработке курсов принимало участие 125 вузов страны.

В мировой практике наиболее эффективным и перспективным принято считать blended learning – смешанное (или комбинированное) обучение, где удачно сочетаются принципы и технологии электронного обучения и традиционные аудиторные занятия [7; 8, с. 88; 9, с. 24].

Актуальность данной работы обусловлена изменением требований к подготовке выпускников высшей школы, развитием информатизации и необходимостью поиска и использования новых возможностей и подходов для усовершенствования высшего образования путем внедрения массовых открытых онлайн-курсов в высшем учебном заведении.

Цель исследования: показать возможности использования инновационной технологии для организации модели смешанного обучения в виде массовых открытых онлайн-курсов (МООК), предназначенных для студентов гуманитарных направлений подготовки.

В ходе работы использовались методы системного анализа, синтез и обобщение. Описан опыт по разработке и апробации онлайн-курса.

Изложение основного материала статьи. В рамках реализации проекта "Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации" и формирования образовательной модели смешанного обучения нами был разработан и внедрен в образовательный процесс университета онлайн-курс «Естественнонаучная картина мира/Концепции современного естествознания». Как и в большинстве российских вузов, данный МООК интегрировался в учебный план университета на добровольной основе по инициативе отдельных преподавателей. Курс был выбран для создания МООКа в связи с тем, что является фундаментальным, дающим возможность сформировать целостную естественнонаучную культуру, как составную часть общечеловеческой культуры в целом [1, с. 4]. В курсе изложены базовые положения современной естественнонаучной картины мира, он направлен на формирование научного мировоззрения и осознание принципов и закономерной развития природы – от микромира до Вселенной и Человека. В содержание курса включены представления о направлениях и возможностях развития научно-технической деятельности человека, об имеющихся подходах к выживанию человечества в условиях нарастающего экологического кризиса. Также успешность внеж, способности противостоять влиянию анти- и лженауки. Особенность курса в том, что по ходу обучения слушатель отрабатывает некоторые теоретические навыки на реальных кейсах.

Курс предназначен для студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры очной, заочной и дистанционной форм обучения всех гуманитарных направлений подготовки, а также для получения дополнительных знаний и расширения кругозора в области естествознания всем желающим.

Процесс разработки онлайн-курса занял больше года. При его создании учитывались требования платформы открытого образования к содержанию курсов: 1) массовые онлайн-курсы должны быть представлены преимущественно на русском языке (это позволит расширить уже имеющуюся сферу их применения в российских вузах); 2) содержание массовых онлайн-курсов должно соответствовать Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования для полноценной замены ими учебных дисциплин в вузах [6].

На первом этапе была определена концепция курса, обозначены цели и задачи, спроектирована структура курса, подготовлены базовые материалы по теоретической части в виде конспектов лекций, предварительного варианта презентаций и контрольных вопросов для самопроверки. В связи со спецификой онлайн-курсов, имеется определенная ограниченность в практической части – обучающимся предлагаются, как правило, задания, которые формализованы и проверяются автоматически. Чтобы вызвать интерес у студентов, нами были использованы определенные элементы «геймификации», представлены практико-ориентированные задания, то есть набор педагогических инструментов в практической части был достаточно полным. Первый этап завершился созданием банка вопросов по каждой теме, при этом тесты создавались для проверки усвоения, как теории, так и выполнения практической части (табл. 1).

Таблица 1

Виды контроля и их оценивание

Виды контроля	Удельный вес
Теория: текущий (формирующий) контроль успеваемости в форме тестовых заданий на понимание и воспроизводство материала	0,3
Практика: текущий (формирующий) контроль успеваемости в форме учебных заданий с последующей автоматической проверкой	0,3
Итоговое тестирование по всему курсу (промежуточная аттестация)	0,4

При составлении тестовых заданий учитывалась необходимость включения заданий разных типов и уровней сложности. Для повышения заинтересованности к контролю и оцениванию особое внимание уделялось созданию интерактивных форм заданий: при проверке некоторых тем применяли задания типа "Dragand Drop" (перетаскивание) с изображениями и вариантами ответов на соответствие. Имелись также задания типа «Собери пазл». Большинство учебных заданий требовали кроме знания материала логического мышления.

На втором этапе происходила подготовка текста для записи видеоуроков, сценария и разработка рисунков, схем и съемка видеоматериалов. Качество видеосъемки зависело от наличия технической инфраструктуры. На третьем этапе готовые ресурсы разместили на образовательной платформе, настраивали, и проверяли на работоспособность, понятность, корректность элементов и ссылок разделов. Разработанный онлайн-курс прошел обязательную внешнюю экспертизу, необходимую для размещения в режиме «одного окна».

Обучение на онлайн-курсе ведется на русском языке. Материалы курса «Естественнонаучная картина мира/Концепции современного естествознания» разработаны в соответствии с рабочей программой дисциплин в рамках реализуемых основных профессиональных образовательных программ, трудоемкость курса составляет 2 зачетные единицы (72 часа). Онлайн-курс по данной дисциплине содержит 9 конспектов лекций, 28 видеолекций и 9 презентаций по основным темам, а также 18 учебных заданий для самостоятельной проработки материала. Имеющиеся в составе презентаций схемы, рисунки, информационно-справочные материалы усиливают наглядность, улучшают восприятие и запоминание информации. Использование источников, приведенных в списке рекомендуемой литературы и гиперссылок на внутренние и внешние источники информации в сети Интернет дают возможность углубленной проработки изучаемых тем. Курс завершается итоговым тестированием по всем темам курса, со сверкой личности обучающегося в начале тестирования и видеосъемкой процесса тестирования на камеру для предотвращения попытки к списыванию (открытие сторонних приложений и вкладок браузера, устные подсказки).

Апробация онлайн-курса состоялась с сентября по декабрь 2018 года включительно при реализации образовательных программ по направлениям подготовки 44.03.01 - «Педагогическое образование», 44.03.05 - «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», 44.03.03 - Специальное (дефектологическое) образование.

При внедрении указанного онлайн-курса в учебную деятельность были применены две формы смешанной модели. В группах очного отделения материалы онлайн-курса изучались студентами параллельно с аудиторными занятиями. В группах отделения заочного обучения применялись только материалы МООК. Промежуточное тестирование по разделам во всех группах проводилось в онлайн-режиме.

На изучение онлайн-курса «Естественнонаучная картина мира/Концепции современного естествознания» на добровольной основе записались 527 студентов, из них 138 студентов отделения заочного обучения, 389 - отделения очного обучения, из них 41 студент из Туркменистана.

Зарубежные авторы указывают, что пользователи МООК, которые зарегистрировались на курсе по собственному желанию, перестают выполнять уже первые задания практического характера, необходимые для перехода на следующую тему. «Отсев» из первоначально активных участников составляет 75%. Таким образом, если взять количество изначально активных участников, количество завершивших курс составляет около 25%. [10, с. 16]. По другим данным, количество обучающихся, заканчивающих массовые онлайн-курсы, колеблется от 5 до 13%, что по их мнению, говорит о низкой эффективности обучения [8, с. 89].

Итоговое тестирование в нашем вузе по онлайн-курсу прошел 501 студент, т.е. 95% от общего количества записавшихся на курс. Такой высокий процент студентов завершивших МООК в нашем случае связан, видимо, с зачетом результатов освоения открытого онлайн-курса по изучаемой дисциплине. При итоговом тестировании 29 студентов (6% от принимавших участие в итоговом тестировании) набрали менее 50%, от необходимого количества баллов, т.е. не смогли перейти через пороговый показатель. Большинство студентов показали высокие результаты освоения материалов курса: как при промежуточном, так и на итоговом контроле они набрали от 70 до 90% от максимально возможного количества баллов, и получили сертификат об успешном окончании курса.

В исследованиях опыта интеграции МООК в вузах России успешность опыта внедрения онлайн-курсов оценивалась, как правило, лишь по одному критерию - получению сертификата (окончание курса). В зарубежных публикациях учитывают также следующие показатели, как средний балл по курсу, количество просмотренного материала, и др.

В связи с тем, что на апробации нашего курса принимали участие студенты разных форм обучения, были сопоставлены результаты промежуточных и итоговых тестирований для студентов очной и заочной форм обучения. Среднее количество баллов по промежуточному тестированию у студентов очного отделения составило 70 баллов (86% от максимального количества баллов), а у студентов заочного отделения - 66,8 (82%). Аналогичные результаты получены и по итоговому тестированию: в среднем у студентов очного отделения 17,3 баллов из 20 возможных (87%) и 15,4 балла (77% от возможного количества) по группам заочного отделения. Данные показатели свидетельствуют о недостаточной внутренней мотивации и самоорганизации студентов заочной формы обучения для прохождения курса. Кроме того, у студентов-заочников практически отсутствовал личный контакт с преподавателем, возможность задать вопросы при затруднениях в разборе материала по сравнению со студентами очного отделения.

Заинтересованность обучающихся ресурсами курса представлена ниже (рис. 1).

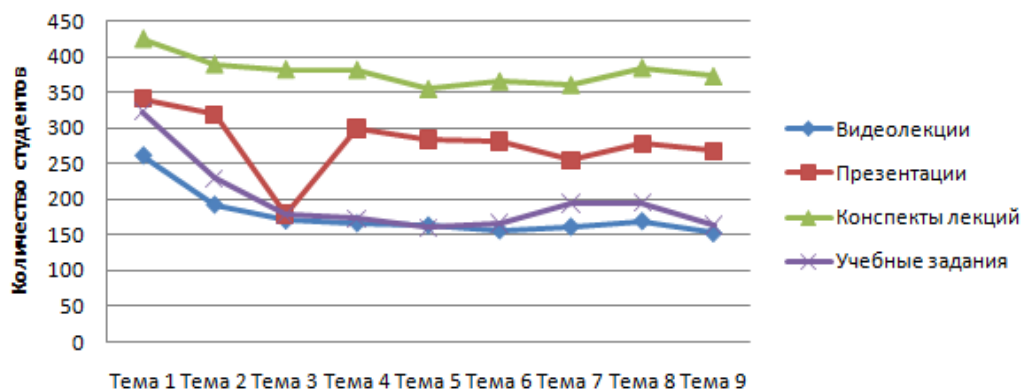


Рисунок 1. Использование ресурсов онлайн-курса

Анализ вовлеченности показывает, что студентами материалы онлайн-курса использовались достаточно часто: 74,3% обучающихся изучали конспекты лекций, среднее количество обращений 15,9 (от 12,9 до 19).

Такое большое значение обращений связано, видимо, с поиском ответов на вопросы текущего тестирования. Материалы презентаций посмотрели 55% студентов от общего количества осваивающих МООК, среднее количество обращений 1,7. Немногом более трети студентов (35% и 38%) обращались к видео-материалам и учебным заданиям, среднее количество просмотров соответственно – 1,7 и 2,0. При этом необходимо отметить, наибольшая заинтересованность студентов ресурсами наблюдается на начальных этапах обучения, затем интерес к ресурсам и, соответственно, количество просмотров уменьшается.

Достаточно высокая активность студентов в работе с материалами онлайн-курса объясняется тем, что платформа позволяет преподавателю проводить мониторинг самостоятельной работы студентов (кто, когда и какими ресурсами обучающиеся пользуются). Мониторинг активности студентов оказывает дисциплинирующий эффект: студенты предупреждены о контроле преподавателем выполнения заданий, и о том, что при нарушении сроков выполнения, тесты будут закрыты, имеется обратная связь. Тем не менее, при использовании модели "xMOOC", то есть расширенной модели, когда практически отсутствует контакт с преподавателем, вполне вероятен разрыв в привлеченности к ресурсам между мотивированными и менее мотивированными студентами.

После апробации онлайн-курса было проведено анкетирование среди студентов с целью выявления их удовлетворенности качеством конкретного курса, восприятия обучающимися инструментов обучения, мнения об эффективности обучения и необходимости применения массовых открытых онлайн-курсов в системе высшего образования.

Как показал опрос, онлайн-курс вызвал живой интерес у студентов. Записавшиеся на курс студенты отметили удобство в изучении материала, доступность электронного курса в любое время, независимо от места расположения студента, возможность неоднократного просмотра конспектов лекций и видеолекций, что позволяет рационально планировать свое время и выполнять задания в наиболее комфортном режиме (можно выбирать время начала занятий, делать при необходимости перерывы). Онлайн-курс понравился обучающимся наличием разнообразной информации (лекции, презентации, видео, ссылки на внешние ресурсы) по каждой теме (рис. 2).

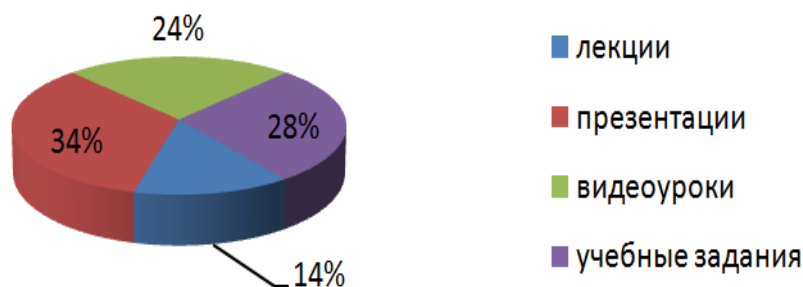


Рисунок 2. Наиболее интересные, по мнению студентов, ресурсы (в %)

Большим плюсом, по мнению студентов, является и то, что во время лекции не нужно отвлекаться на переписывание информации со слайдов, все презентации имеются в электронном курсе и можно внимательнее слушать лектора. К достоинствам онлайн-курса студенты отнесли и возможность проверки правильности ответов после прохождения тестов, что существенно помогло корректировать обучение, и возможность вернуться к предыдущим урокам, чтобы повторить пройденный материал. Уровень большинства тестов обучающиеся оценили как средней сложности (рис. 3).

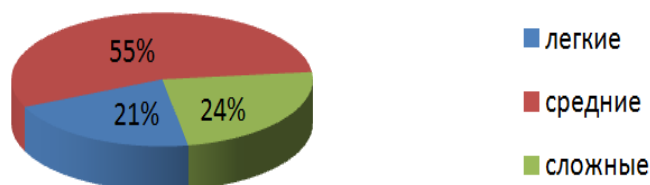


Рисунок 3. Оценивание обучающимися сложности форм контроля, в %

Несмотря на то, что большая часть видео-лекций записана в формате «говорящей головы» (talking head) с комбинацией из видео и презентаций (mashup), по мнению студентов, качественный видеоконтент, представленный в онлайн-курсе, усиливает эффективность усвоения учебного материала посредством визуализации отдельных процессов, так как материал воспринимается не только на слух. Кроме того, онлайн-курс способствует лучшему усвоению учебного материала на языке принимающей стороны иностранными студентами, благодаря зрительному подкреплению вербальной информации в процессе обучения. После завершения обучающимся было предложено оставить свои пожелания и отзывы по курсу. Результаты обработки представлены ниже (рис. 4).

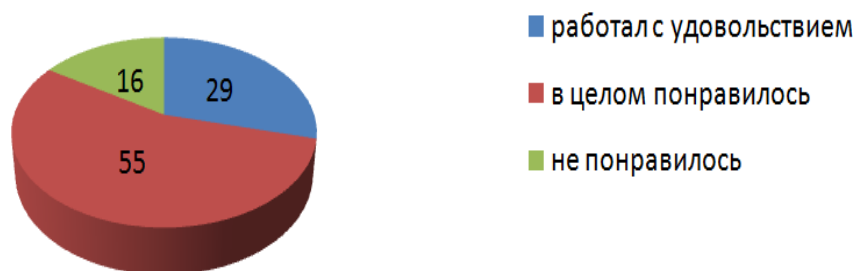


Рисунок 4. Оценивание обучающимися онлайн-курса, в %

В целом, большинство студентов оставили положительные отзывы. Студенты, которым онлайн-курс не понравился, свой отрицательный ответ объясняют необходимостью более тщательного изучения материалов в данном формате, чтобы успешно закончить курс и получить сертификат, что требует много времени и усилий.

Все вышеперечисленное способствовало успешному усвоению дисциплины, однако, обучающиеся высказывались против полной замены аудиторных занятий онлайн-курсами. На вопрос, хотели ли бы они продолжать обучение с применением онлайн-курсов из других платформ (были предложены курсы из Stepik и Coursera), 73% студентов ответили утвердительно.

Выводы. Реализация поставленной цели привела к созданию собственного электронного курса, освоению и применению новых методов обучения, получению преподавателями нового опыта, помогла подвергнуть критической оценке собственные лекции, актуализировать материалы и тем самым повысить собственную квалификацию.

Для студентов внедрение смешанного обучения позволяет сделать аудиторную работу более продуктивной за счет проведения анализа и выявления типичных затруднений в понимании изучаемого материала, на которые следует обратить внимание. Становится ясно, какие темы можно вынести на полное самостоятельное изучение, так как имеющиеся ресурсы позволяют проработать и с помощью самоконтроля оценить усвоение материала.

Полученные результаты после апробации онлайн-курса были проанализированы и даны рекомендации по внедрению МООКов в учебный процесс университета, что будет способствовать использованию новых форм и технологий обучения для улучшения качества традиционного обучения, развитию электронной информационно-образовательной среды вуза, повышению видимости образовательного учреждения и качества знаний студентов. Кроме того, наш опыт показал, что внедрение онлайн-курса способствовало изменению подхода к изучению дисциплин и повышению информационной компетентности у обучающихся как очной, так и заочной форм обучения, что несомненно приведет к повышению качества образования.

Онлайн-курсы в высшем образовании – это объективная необходимость, которая пойдет на пользу и обучающимся, и образовательным учреждениям, и работодателям. Формат онлайн-обучения дает возможность эффективного усвоения учебного материала при грамотно разработанном тайм-менеджменте и мотивации обучающихся.

Литература:

1. Гусев Д.А. Естественнаучная картина мира. Учебное пособие. / Д.А. Гусев, Е.Г. Волкова, А.С. Маслаков. - М., 2016. - 224 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: <http://government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
5. Титова С.В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. - 2015. - №12. - С. 145-151.
6. Требования и рекомендации по разработке онлайн-курсов, публикуемых на национальной платформе открытого образования [Электронный ресурс] – URL: https://open.spbstu.ru/wp-content/uploads/2016/02/npoed_treb.pdf
7. Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P. & Sicilia, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. - 2018, 15:3. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
8. Jeff Rice. MOOCversations: Commonplaces as Argument // Invasion of the MOOCs: the promises and perils of massive open online courses. Edited by Steven D. Krause and Charles Lowe. — Parlor Press Anderson, South Carolina, 2013. — P. 86-97.
9. Halverson, L.R., Graham, C.R., Spring, K.J., Drysdale, J.S., & Henric, C.R. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research // The Internet and Higher Education, 2014, 20. - P. 20-34.
10. Hippler H. The potential and problems of MOOCs MOOCs in the context of digital teaching. – D.: Beiträgezur Hochschulpolitik, 2014. – 61 p.

УДК 37.015.3:364.27-053.6

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Ильина Леся Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ДИАГНОСТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены содержательные аспекты проблемы диагностики делинквентного поведения подростков. Освещаются вопросы значимости ранней диагностики делинквентного поведения. Рассмотрены критерии, показатели, уровни и методики диагностики делинквентного поведения. Приводятся данные о результатах диагностического исследования склонности к делинквентному поведению у подростков в условиях общеобразовательной организации интернатного типа.

Ключевые слова: делинквентное поведение, диагностика, подростки, превенция, профилактика, социум, социальная норма, воспитательные возможности, социокультурная сфера.

Annotation. The article presents the content aspects of the problem of diagnostics of delinquent behavior of adolescents. The article highlights the importance of early diagnosis of delinquent behavior. Criteria, indicators, levels, and methods for diagnosing delinquent behavior are considered. Data on the results of a diagnostic study of the propensity to delinquent behavior in adolescents in a General educational organization of the boarding type are presented.

Keywords: delinquent behavior, diagnostics, adolescents, prevention, society, social norm, educational opportunities, socio-cultural sphere.

Введение. Проблема делинквентного поведения является центральной в исследованиях психолого-педагогических и социальных наук, так как социальному порядку принадлежит основная роль в развитии государства, общества и каждого гражданина в отдельности.

В последние годы в связи с возрастанием негативных общественных изменений во всем мире наблюдается рост подростковой преступности, прослеживается тенденция к увеличению отклонений в поведении подростков. Причины формирования делинквентного поведения в подростковом возрасте многогранны, но, прежде всего, это обесценивание института семьи, ограниченность ее воспитательного ресурса; дефицит положительной коммуникации со значимыми взрослыми; недостаток сценариев правомерного поведения; в целом асоциальная направленность подростковой среды; трудности социализирующего процесса; снижение вектора социокультурной сферы общества; неблагоприятные экономические условия в социуме.

Противодействие преступности, в частности, преступности несовершеннолетних, рассматривается в настоящее время как одно из приоритетных направлений внутренней политики Российской Федерации. Ее принципы были определены Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Вышесказанное обуславливает необходимость проведения ранней диагностики делинквентности, с целью организации своевременной превенции негативных явлений, способствующих трансформации делинквентного поведения в криминальное.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на теоретических подходах Н.Н. Васягиной, Е.В. Змановской, М.Э. Паатовой выделим, что делинквентное поведение подростков – это совокупность действий и поступков, которые характеризуются нарушениями правил поведения, дисциплинарных требований, социальных норм и правонарушениями некриминального характера [1; 3; 6].

Диагностика является общепринятым методом и применяется во многих науках. Психолого-педагогическая диагностика подразумевает под собой специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов [2, с. 37].

Отметим, что сфера деятельности педагога-психолога образовательной организации включает работу с делинквентными подростками, одним из направлений которой является своевременная диагностика отклонений в поведении и их дальнейшая коррекция. Диагностическая деятельность может проводиться в процессе комплексных профилактических мер, направленных на предупреждение у учащихся проявлений делинквентного поведения, так и с отдельными подростками после сигнала родителей, педагогов либо учащихся об отклонениях в поведении данной личности.

Таким образом, в социально-педагогической системе образовательной организации диагностика делинквентного поведения подростков занимает значимое место. Это характеризуется в первую очередь тем, что подростки являются самой многочисленной возрастной категорией в школе, а также самой проблемной в силу возрастных психологических особенностей. Следовательно, своевременная диагностика делинквентного поведения подростков и последующая коррекционная работа с ними является одной из основных задач, стоящих перед работающими в школе специалистами психолого-педагогической сферы.

Основываясь на классификации, предложенной В.Г. Беловым, Н.Г. Дмитриевым и Ю.А. Парфеновым [2] ранее нами были выделены основные виды критериев делинквентного поведения: личностный и социальный, а также соответствующие им показатели [4].

Опираясь на выделенные критерии и показатели делинквентного поведения, а так же на предложенную Е.Н. Кондратов [5] классификацию уровней делинквентного поведения мы обозначили свою, актуальную в рамках психолого-педагогических исследований классификацию уровней склонности к делинквентному поведению (таблица 1).

Таблица 1

Уровни склонности к делинквентному поведению подростков

Уровень	Характеристика
Низкий	Периодическое игнорирование установленных в обществе (коллективе) норм и правил Нарушение элементарных запретов Нарушение и искажение позитивных связей
Критический	Снижение количества и качества социальных связей Подросток легко и быстро склоняем к негативному поведению Деформация ценностных ориентаций Употребление алкоголя и психоактивных веществ
Асоциальный	Категорическое отрицание таких понятий как труд, семья, школа Количество и качество социальных связей еще больше уменьшается Тотальное смещение ценностей и приоритетов Полнейшее несоблюдение норм и правил Ярко выраженная конфликтность в поведении

В соответствии с выделенными критериями и показателями, с целью определения уровней склонности к делинквентному поведению подростков, был подобран комплекс методик.

Для обеспечения максимально возможной объективности оценивания полученных результатов разработана стандартизированная схема определения уровней склонности к делинквентному поведению: один балл – низкий уровень, два балла – критичный уровень, три балла – асоциальный уровень. Для удобства математических расчетов показатели в баллах переводили в процентные коэффициенты.

В таблице 2 представлены методики диагностики делинквентного поведения в соответствии с обозначенными уровнями и оценочными баллами.

Таблица 2

Показатели и диагностические методики их оценивания

Показатели	Методики определения показателя	Уровни проявления и оценочные баллы		
		Низкий	Критический	Асоциальный
Личностный критерий				
Характерологические особенности подростка	Тест изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека)	1	2	3
Поведение в проблемных и стрессовых ситуациях	Методика самооценки психических состояний Айзенка	1	2	3
Наличие зависимого поведения	Тест на определение алкогольной и никотиновой зависимости Теренса Т. Горски	1	2	3
Социальный критерий				
Уровень адаптации и статус в коллективе	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда	1	2	3
Поведение в социуме Соблюдение норм и правил принятых в обществе	Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению А. Орел	1	2	3
Оценка межличностных отношений	Опросник межличностных отношений О.О. Рукавишникова	1	2	3

В данном исследовании приняли участие учащиеся Государственного бюджетного образовательного учреждения Республики Крым «Алупкинская санаторная школа-интернат». Экспериментальная группа состояла из 49 учеников: 8 класс – 15 человек, 9 класс – 20 человек и 10 класс – 14 человек.

Целью исследования стало определение уровней склонности к делинквентному поведению путем обобщения полученных показателей по проведенным методикам, по каждому критерию в отдельности и в общем.

На первом этапе анализа результатов мы, опираясь на полученные и представленные по каждой методике результаты, выделили процент учащихся в каждом классе, который соответствует выделенным нами ранее уровням склонности к делинквентному поведению.

Следующим этапом анализа результатов исследования стало сведение всех результатов диагностики делинквентного поведения исходя из показателей личностного и социального критерия в едином виде.

В таблице 3 представлены результаты диагностики делинквентного поведения у подростков исходя из показателей личностного критерия.

**Суммарные показатели проявления делинквентного поведения у подростков
(личностный критерий)**

Уровни склонности к делинквентному поведению		Низкий	Критический	Асоциальный
Методики определения показателя	Классы	%	%	%
Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека)	8 класс (15 учащихся)	36,7%	23,3%	40%
	9 класс (20 учащихся)	25,5%	39,5%	35%
	10 класс (14 учащихся)	42%	22,3%	35,7%
Методика Самооценка психических состояний (Айзенк)	8 класс (15 учащихся)	35%	41,7%	23,3%
	9 класс (20 учащихся)	37,5%	37,5%	25%
	10 класс (14 учащихся)	37,5%	37,5%	25%
Методика на определение алкогольной и никотиновой зависимости Теренса Т. Горски	8 класс (15 учащихся)	13,3%	60%	26,6%
	9 класс (20 учащихся)	25%	50%	25%
	10 класс (14 учащихся)	21,4%	35,7%	42,9%
Итого	8 класс (15 учащихся)	28,3%	41,7%	30%
	9 класс (20 учащихся)	29,3%	42,3%	28,4%
	10 класс (14 учащихся)	33,6%	31,8%	34,5%

Анализ данных в таблице 3 показывает, что наибольший процент «асоциального» поведения согласно личностному критерию наблюдается в 10 классе – 34,4. Такой результат может объясняться тем, что учащиеся 10 класса уже менее подвержены конформности, стремлением становятся не быть как все, а выделяться, менее зависеть от окружения. В возрасте 16 лет начинают более ярко проявляться индивидуальные черты личности, какие-либо акцентуации или привычки.

Далее, в таблице 4 представлены результаты диагностического исследования в соответствии с показателями социального критерия.

**Суммарные показатели проявления делинквентного поведения у подростков
(социальный критерий)**

Уровни склонности к делинквентному поведению		Низкий	Критический	Асоциальный
Методики определения показателя	Классы	%	%	%
Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	8 класс (15 учащихся)	28,9%	36,7%	34,4%
	9 класс (20 учащихся)	31,7%	35%	33,4%
	10 класс (14 учащихся)	39,3%	42,9%	17,9%
Методика опросник межличностных отношений А. Рукавишников	8 класс (15 учащихся)	22,2%	35,5%	42,3%
	9 класс (20 учащихся)	30%	25%	45%
	10 класс (14 учащихся)	26,2%	50%	23,8%
Методика А. Орел «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»	8 класс (15 учащихся)	37,2%	29,5%	33,3%
	9 класс (20 учащихся)	35,7%	36,4%	27,9%
	10 класс (14 учащихся)	28,6%	38,7%	32,7%
Итого	8 класс (15 учащихся)	29,4%	33,9%	36,7%
	9 класс (20 учащихся)	32,5%	32,1%	35,4%
	10 класс (14 учащихся)	31,3%	43,9%	24,8%

Из представленных в таблице данных можно сделать вывод, что наивысший уровень проявления делинквентного поведения, согласно социального критерия, представлен в 8 классе – 36,7%, а наименьший в 10-24,8%. Это обусловлено тем, что дети в 8 классе (возраст 13-14 лет) являются еще более комфортными и зависимыми от окружающей социальной среды и на первое место, чаще всего, ставят общественное мнение и статус.

Далее представлены суммарные результаты диагностики учащихся по двум критериям делинквентного поведения: социальному и личностному (таблица 5).

Уровни склонности к делинквентному поведению подростков (среднее значение по всем классам)

Уровни склонности к делинквентному поведению		Низкий	Критический	Асоциальный
Критерии	Классы	%	%	%
Социальный критерий	8 класс (15 учащихся)	29,4%	33,9%	36,7%
	9 класс (20 учащихся)	32,5%	32,1%	35,4%
	10 класс (14 учащихся)	31,3%	43,9%	24,8%
Личностный критерий	8 класс (15 учащихся)	28,3%	41,7%	30%
	9 класс (20 учащихся)	29,3%	42,3%	28,4%
	10 класс (4 учащихся)	33,6%	31,8%	34,5%
Среднее значение	8 класс (15 учащихся)	28,8%	37,8%	33,3%
	9 класс (20 учащихся)	30,9%	37,2%	31,9%
	10 класс (14 учащихся)	32,5%	37,8%	29,7%

Из представленных в таблице 5 данных можем сделать вывод о том, что наибольший процент подростков с проявлениями делинквентного поведения являются учащимися 8 класса – 33,3 %. Из бесед с педагогом-психологом, классными руководителями и педагогами уточнено, что учащиеся этого класса отличаются повышенной, но отрицательно направленной активностью. В классе довольно трудно проводить занятия и регулярно случаются какие-либо инциденты негативного характера (драки, срывы и сбегания с уроков, конфликты с учащимися других классов и преподавателей).

На завершающем этапе полученные результаты диагностики уровней склонности к делинквентному поведению по каждому классу отдельно сведены в единые данные для всей группы респондентов в соответствии с выделенными баллами (таблица 6).

Таблица 6

Уровни склонности к делинквентному поведению подростков

I – уровень Низкий		II – уровень Критический		III – уровень Асоциальный	
К-во, человек	%	К-во, человек	%	К-во, человек	%
15	30,6	18	37,6	16	31,7

Данные, представленные в таблице 6 свидетельствуют, что у 31,7% учащихся наблюдается высокий «асоциальный» уровень проявления делинквентного поведения. На стадии «критического» уровня находится 37,7% учащихся. И только у 30,6% учащихся выявлен наименьший показатель, подтверждающий низкий уровень склонности к делинквентному поведению.

В целом, достаточно высокие показатели склонности к делинквентному поведению в группе, возрастные границы которой от 13 до 16 лет, подтверждают мировую тенденцию омоложения делинквентного поведения и преступности среди несовершеннолетних.

Выводы. Таким образом, делинквентное поведение подростков – это противоправные действия подростков, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающих благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях.

Представленное исследование было направлено на определение уровней склонности к делинквентному поведению среди учащихся, выявление их характерологических особенностей, отношения к общепринятым нормам и правилам поведения, адекватности их реакций на стрессовые и конфликтные ситуации.

Результаты исследования показали, что в связи с остро стоящей проблемой увеличения числа учащихся с делинквентным поведением, основной из задач в деятельности педагога-психолога в условиях общеобразовательной организации в работе с подростками, является своевременная и эффективная диагностика делинквентного поведения, с целью его последующей коррекции.

Литература:

1. Васягина Н.Н. Делинквентное поведение подростков: феноменология, причины, возможности профилактики / Н.Н. Васягина // Вестник практической психологии образования. – 2018. – № 1-2 (54-55). – С. 12-17.
2. Дмитриев Н.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / В.Г. Белов, Н.Г. Дмитриев Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО «ПЮНИ», 2010. – 316 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2 -е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
4. Ильина Л.О. Роль ранней диагностики делинквентного поведения в комплексной профилактике правонарушений среди несовершеннолетних / Л.О. Ильина // В сборнике: Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии. Сборник статей по материалам

Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии, под редакцией Коврова В.В. – 2019. – С. 103-106.

5. Кондрат Е.Н. Профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних. – СПб: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2006. – 168 с.

6. Паатова М.Э. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков / С.Н. Бегидова, М.Э. Паатова, Н.Х. Хакунов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 96-104.

Педагогика

УДК 371

начальник кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук,
доцент, полковник полиции Карабаш Дмитрий Васильевич
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД РФ» (г. Краснодар)

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования и повышения психологической устойчивости у сотрудников органов внутренних дел. Подтверждается важность развития психологической устойчивости у курсантов. Также проводится анализ механизмов повышения психологической устойчивости у сотрудников органов внутренних дел в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: устойчивость, психологическая устойчивость, формирование, стресс, экстремальная ситуация, курсант, сотрудник органов внутренних дел.

Annotation. In the article the necessity of forming and increase of psychological stability is grounded for the employees of organs of internal affairs. Importance of development of psychological stability is confirmed for students. The analysis of mechanisms of increase of psychological stability is also conducted for the employees of organs of internal affairs in extreme situations.

Keywords: stability, psychological stability, forming, stress, extreme situation, student, employee of organs of internal affairs.

Введение. Формирование и поддержание психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел выдвигаются на одно из первых мест в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности.

Прежде чем перейти к проблеме повышения психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел рассмотрим теоретический аспект. Понятие «устойчивость» в повседневной жизни не вызывает трудностей и разночтений и связано с такими трактовками, как «надёжный», «крепкий», «основательный», тогда как попытка найти научное определение данного феномена связана с проблемой вариативности имеющихся интерпретаций.

Изложение основного материала статьи. В словаре В.И. Даля «устойчивость» определяется, как свойство и качество. «Устойчивый – значит стойкий, крепкий, твердый, не шаткий, в прямом и переносном значении. Упрямый, упорный, настойчивый» [4, с. 187].

В словаре С.И. Ожегова приводится следующее определение понятия «устойчивый»: 1. стоящий твёрдо, не колеблясь, не падая; 2. не подверженный колебаниям, постоянный, стойкий, твёрдый. «Устоять» – остаться стойким, не поддаться чему-нибудь. Устоять перед испытанием. Устоять под чьим-нибудь натиском [7, с. 214].

Такое многообразие трактовок обуславливает возникновение различных концептуальных подходов к рассмотрению изучаемого феномена и направлений прикладного использования теоретических закономерностей.

Итак, основными смысловыми характеристиками, относящимися к понятию «устойчивость» являются: равновесие, постоянство, стойкость, неподверженность, сопротивляемость, жизнеспособность.

Сравнительное сопоставление указанных значений показывает, что применительно к человеку в общем смысле термином «устойчивость» можно обозначить свойство или качество, позволяющее сохранять внутреннее равновесное состояние на протяжении длительного времени, в том числе при каком-либо воздействии на него.

Таким образом, под психологической устойчивостью следует понимать формирование у личного состава таких психологических качеств, которые усиливают его способность выполнять поставленные задачи, действовать в напряженных и опасных условиях.

Безусловно, для человека вопрос устойчивости выходит за рамки биологического выживания, осложняясь всей той совокупностью общественных отношений, в которые он включён.

В зависимости от уровня этих отношений возрастает значение устойчивости / неустойчивости субъекта, будет ли это ограничиваться только индивидуальным развитием или иметь более масштабные последствия, для общества в целом, в случае, когда от устойчивости субъекта зависит, например, не только эффективность и принятие ответственных решений, но и вообще возможность выполнения профессиональных обязанностей.

В этой связи особый интерес приобретает рассмотрение феномена «устойчивость» применительно к работе сотрудников органов внутренних дел, значимость деятельности которых по-прежнему актуальна.

Проблема психологической устойчивости является одним из ключевых пунктов в контексте организации морально-психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел. В приказе МВД России от 11 февраля 2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности в органах внутренних дел Российской Федерации» говорится о морально-психологической устойчивости личного состава к влиянию психотравмирующих факторов как о системе личностных качеств (знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, мотивов, установок, черт характера), определяющих способность сотрудников сохранять высокую функциональную активность и успешно выполнять поставленные задачи в любых условиях [1].

Безусловно, в настоящее время любая профессия опосредована человеком, его навыками, умениями и другими его психологическими характеристиками. Вместе с тем и сами условия профессиональной деятельности определяют успешность её осуществления.

Они предъявляют определённые требования к набору тех профессионально значимых личностных и социально-психологических характеристик, которыми должен обладать профессионал – сотрудник ОВД.

Для правоохранительной деятельности такими условиями являются [5, с. 233]:

- 1) строгая нормированность служебной деятельности (законы, уставы, приказы, распоряжения и т.п.);
- 2) высокие нагрузки, которые определяют экстремальный характер деятельности:
 - негативная эмоциональная насыщенность деятельности (работа со сложными жизненными ситуациями);
 - дефицит информации;
 - дефицит времени для оценки ситуации и принятия решения;
 - потенциальная возможность применения оружия;
 - властные полномочия и высокий уровень социальной ответственности за жизнь и здоровье граждан, коллег;
 - необходимость принятия немедленных решений для стабилизации дезорганизованной ситуации и минимизации последствий (на месте происшествия и т.п.);
 - большой объём работы, ответственность вплоть до уголовной за правильность осуществления деятельности и т.п.;
 - ненормированный рабочий день, способствующий возникновению трудностей в построении личных и семейных взаимоотношений;
 - контроль со стороны системы и общества за внеслужебным поведением и деятельностью сотрудника и, как следствие, трудности в организации жизнедеятельности;
 - «всегда на службе» – невозможность действовать не как сотрудник, даже находясь не при исполнении служебных обязанностей;
- 3) сложность и многоаспектность служебных задач:
 - необходимость использования нестандартного, творческого подхода в условиях строгой ограниченности средств осуществления деятельности;
 - необходимость работы с криминальным контингентом;
 - потенциальная конфликтность, противодействие, скрытность противоборствующей стороны;
- 4) широкий круг коммуникации, в том числе в экстремальных и конфликтогенных ситуациях, что требует знаний и навыков в различных областях психологии – от общей до социальной, политической и клинической, этнопсихологии и конфликтологии, а также других её отраслей;
- 5) необходимость постоянного профессионального самосовершенствования и развития;
- 6) высокий уровень физической и профессиональной подготовленности;
- 7) постоянный потенциальный риск для жизни и здоровья сотрудника при осуществлении служебных обязанностей;
- 8) возможность участия в боевых действиях (при проведении контртеррористических операций и т.п.).

Широкий круг обозначенных условий предъявляет высокие требования прежде всего к личности сотрудника, т.к. от возможности качественно и эффективно осуществлять правоохранительную деятельность при соблюдении всех перечисленных условий зависит не только личная успешность сотрудника, но и, по сути, возможность нормального функционирования и существования общества в целом.

Это означает, что при определении возможности сотрудника (будущего сотрудника) осуществлять правоохранительную деятельность необходимо учитывать не только отдельные характеристики его когнитивной, эмоциональной и волевой сфер, т.е. особенности протекания отдельных психических процессов, но и учитывать другие динамические характеристики, обусловленные такими психическими свойствами, как направленность, темперамент, характер, способности личности, в т.ч. его профессиональную психологическую устойчивость.

Основу профессиональной успешности сотрудника, его потенциальную возможность сохранять профессиональную активность при воздействии неблагоприятных факторов определяет его профессиональная психологическая устойчивость. Истоки ее рассмотрения находим в целом ряде специфических психологических исследований.

Психологическая устойчивость сотрудников органов внутренних дел является также и педагогической проблемой, поскольку крайне важно создавать и укреплять все условия для развития устойчивости еще на этапе обучения курсантов в вузах системы Министерства внутренних дел Российской Федерации. Психологическая устойчивость курсантов в любых условиях службы является важнейшей составляющей морально-психологической устойчивости будущих офицеров.

Проблемы разработки педагогической системы морально-психологической подготовки курсантов, обеспечивающей формирование морально-психологической устойчивости будущих специалистов органов внутренних дел на достаточно высоком уровне, обусловлены растущими требованиями к профессиональной деятельности специалистов.

Высокая ответственность за эффективность результатов ее выполнения сопровождается стрессовыми явлениями, которые в той или иной степени влияют на психологическую устойчивость курсантов. Необходимо отметить, что психологическая устойчивость представляет собой не только важное условие успешности обучения, но и одно из профессионально-важных качеств будущего офицера [2, с. 84].

Различные аспекты готовности к профессиональной деятельности и её успешности рассматривались психологами в основном через готовность к деятельности в экстремальных ситуациях, преодолению воздействия экстремальных факторов, однако профессиональная психологическая устойчивость в её многоаспектном проявлении, показанном в нашем анализе, напрямую не рассматривалась.

Экстремальная ситуация является всесторонним и суровым экзаменом профессиональной подготовленности сотрудника правоохранительных органов, проверки всех структурных составляющих психологической устойчивости, сформированных у него [3, с. 104]. Однако психологическая устойчивость, проявляемая у сотрудника в экстремальной ситуации, психологическое состояние, в котором он находится, во многом зависит не только от него самого. Психика и ее природа такова, что психическая деятельность

человека содержит, в своем составе, прошлый опыт и психическое отражение реальности и того, что человек при этом делает сам. Данный факт также характеризует и устойчивость.

Достаточно жестоко и психологически неверно, оставляя человека наедине с экстремальной ситуацией, полагать, что он сам справится с теми трудностями, которые могут возникнуть. Важно создавать психологическую модель, которая способствует укреплению системы «человек в возникшей ситуации», проявлять заботу о том, чтобы сотрудника постоянно окружали факторы, способствующие поддержанию его устойчивости в экстремальной ситуации «опорные пункты психологической защиты» [9, с. 112].

Базой морально-психологической устойчивости сотрудника правоохранительных органов является общий уровень моральности его личности, дополненный профессиональной моралью: нормами и традициями поведения сотрудника в экстремальных ситуациях; чувством верности принятой Присяге; безукоризненностью следования Кодексу чести сотрудника органов внутренних дел; готовностью защищать Знамя, выполнять свой профессиональный долг; профессиональной преданностью, неподкупностью, чувством товарищества, взаимной помощью и выручкой.

Многие психологические исследования свидетельствуют, что одни и те же ситуации, которые принято называть экстремальными, совершенно по-разному психологически влияют на различных сотрудников правоохранительных органов, одни благоприятно, другие неблагоприятно. Более того, один и тот же сотрудник в равнозначных экстремальных ситуациях, но в разный период времени может вести себя не равнозначно.

Профессионально-психологическая устойчивость относится к важнейшему компоненту профессионально-важных способностей, которыми должен обладать сотрудник и который позволяет определить пригодность его к службе в правоохранительных органах.

В профессионально-психологическую устойчивость включаются все, составляющие ее элементы психической деятельности, исходя из этого, ее структура содержит:

- морально-психологическую устойчивость;
- личностный психофизиологический уровень устойчивости;
- умение владеть своими действиями и поступками [6, с. 185].

На основе профессионально-психологической устойчивости формируется и складывается подготовленность сотрудника правоохранительных органов к деятельности в экстремальных ситуациях.

Психологическая устойчивость человека является сложным качеством личности. В ней объединен целый комплекс способностей, огромный круг разноуровневых явлений. По мнению В.И. Савинова, по значимости на первый план выходят три фактора психологической устойчивости человека:

- стойкость, стабильность;
- уравновешенность, соразмерность;
- сопротивляемость [8, с. 62].

Выводы. Таким образом, психологическую устойчивость можно понимать, как сохранение способности человека адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды. Под сохранением способности адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды следует понимать приобретение навыка самостоятельной психической регуляции при доминировании действия негативных факторов среды в системе «человек – среда деятельности».

Исходя из вышеизложенного следует отметить высокую актуальность задачи формирования психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел на современном этапе.

Литература:

1. Приказ МВД России от 11 февраля 2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».
2. Авдиенко Г.Ю., Гайворонский Г.О. Повышение психологической устойчивости курсантов в стрессовой ситуации // Психология XXI века: Современные тенденции развития науки и практики в психологии. 2018. С. 84-87.
3. Гурьев М.Е. Анализ механизмов формирования психологической устойчивости у сотрудников правоохранительных органов в экстремальных ситуациях // Российская наука: тенденции и возможности. 2018. С. 100-108.
4. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка: современное написание / В.И. Даль. - М.: АСТ, 2019. - 224 с.
5. Липницкий А.В., Недилько М.С. Особенности профессиональной психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 3 (79). С. 231-234.
6. Одинцова М.А., Самаль Е.В. Психология экстремальных ситуаций. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2017. – 304 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: АСТ, 2018. - 282 с.
8. Савинов В.И. Безопасность жизнедеятельности (чрезвычайные ситуации): учеб. пособие. – Н. Новгород: Изд-во ВГАВТ, 2004. – 164 с.
9. Хрусталева Н.С. Психология кризисных и экстремальных ситуаций. Психологическая травматизация и ее последствия. Учебник. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2014. – 372 с.

УДК 001.4/37

кандидат педагогических наук,

доцент Картавая Юлия Константиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный

университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);

старший преподаватель кафедры специальных

дисциплин Кравченко Олег Георгиевич

Крымский филиал федерального государственного

казенного образовательного учреждения высшего

образования «Краснодарский университет Министерства

внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИИ

Аннотация. В статье проанализированы, определены и описаны составляющие основной искомой дефиниции «речевая культура». Автором выделены такие элементы, как: язык, речь, культура речи, и представлены их сущностные характеристики, поскольку не вызывает сомнений, что важность владения речевой культурой очень велика для всех, кто по роду своей деятельности связан с людьми, организует и направляет их работу, воспитывает, оказывает людям различные услуги. Умение четко и ясно выражать свои мысли, говорить грамотно, способность не только привлечь внимание своей речью, но и воздействовать на слушателей, иными словами владение культурой речи – обязательная характеристика профессиональной пригодности для людей самых различных профессий: дипломатов, юристов, работников радио и телевидения, а особенно для преподавателей школ и вузов.

Ключевые слова: речевая культура, язык, речь, культура речи, дефиниция, профессиональная пригодность.

Annotation. The article analyzes, defines and describes the components of the main desired definition «the speech culture». The author highlights such elements as the language, the speech, and the speech culture, and presents their essential characteristics, since there is no doubt that the importance of owning the speech culture is very great for everyone who is connected with people by their activity, organizes and directs their work, educates, and provides various services to people. The ability to clearly express own thoughts, speak correctly, the ability not only to attract attention with their speech, but also to influence the audience, in other words, the possession of speech culture is a mandatory characteristic of professional suitability for people of various professions: diplomats, lawyers, radio and television workers, and especially for teachers of schools and universities.

Keywords: speech culture, language, speech, culture of speech, definition, professional suitability.

Введение. Вопросы культуры речи, языковой нормы и коммуникативных качеств речи, пути формирования языковой культуры человека всегда были в центре внимания различных ученых. Проблема культуры общения не только детей, но и взрослых не может быть решена без учета норм литературного языка, речевого этикета, которые играют значительную роль в оценке ситуаций с вербальной и невербальной коммуникацией. Уровень культуры человека всегда проявляется в манере говорить, умении выражать свое мнение, внимательно слушать собеседника, обладать силой голоса и интонацией, в богатстве речевого запаса. Именно поэтому необходимо уделять большое внимание умению общаться, соблюдая этикетные нормы (вербальные и невербальные), которые формировались на протяжении веков многими поколениями.

Вопросы культуры речи, языковой нормы и коммуникативных качеств речи, пути формирования языковой культуры человека всегда были в центре внимания лингвистов и методистов (А.А. Акишина [1], И.А. Гришина [6], С.В. Сабурова [10], И.И. Формановская [1] и др.). А психологические и психолингвистические взгляды на порождение устных высказываний исследовали Л.С. Выготский [5], Н.И. Жинкин [7], И.А. Зимняя [8] и др.

Анализ научных работ показал, что формирование речевой культуры относится к важным задачам в методической науке, решение которых имеет научно-практическое значение для разработки концептуальных положений по формированию коммуникативной компетентности обучающихся.

Основной целью нашего исследования является анализ, определение и описание дефиниции «речевая культура» в современной науке.

Изложение основного материала статьи. Логика нашего исследования требует необходимости обратиться к лингводидактическим основам формирования речевой культуры, в частности выяснить понятие «язык», «речь», «культура речи», «речевая культура».

Формирования речевой культуры – проблема междисциплинарная, является предметом внимания не только лингвистики, но и педагогики, психологии, всего комплекса наук, занимающихся исследованием такого феномена как человек.

Язык и речь являются продуктами культуры, своеобразной памятью мира, концентрируют все, что узнало человечество. Человек всегда чувствовал огромную потребность в языке как упорядоченной коммуникативной системе, крайне необходимой для общения индивида с другими [2]. Главными теоретическими принципами культуры речи выступают осмысление языковой нормы, значение функциональных стилей литературной речи; осознание взаимосвязей системы языка, структуры речи и неречевых (экстралингвистических) структур.

Одним из первых, кто разграничивал понятия «язык» и «речь» и одновременно считал их составляющими единой речевой деятельности, был Фердинанд де Соссюр. Так, ученый под языком понимал систему вербализированной информации и правил ее использования в процессе коммуникации, а под речью – общение с использованием языка. По словам Ф. де Соссюра, язык и речь соотносятся как средство коммуникации и сама коммуникация [9]. Ф. де Соссюр не сомневался в том, что, «только слушая других, мы учимся своему родному языку; речь откладывается в нашем мозгу только в результате многочисленных актов опыта. Наконец, именно благодаря речи язык подвергается развитию: наши языковые навыки меняются от

впечатлений, полученных во время слушания других [9, с. 32]». Итак, существует взаимозависимость между языком и речью: язык – это одновременно и орудие, и продукт речи.

В лингвистическом аспекте речь – процесс отбора и использования средств языка для общения с другими членами определенного языкового коллектива; последовательность знаков языка, организованная по ее законам в соответствии с потребностями высказанной информации; форма актуального существования каждого языка. Речь – это своеобразная деятельность говорящего, это процесс выражения мыслей, чувств, желаний человека средством языка с целью влияния на других людей и организации личностных и общественных отношений.

Так, Н.И. Жинкин отмечал, что «язык и речь являются комплементарными структурами, это означает, что нет языка без речи, и речи без языка, как нет левого без правого [7, с. 11]». Человеческому языку, по словам ученого, присуща удивительная особенность, из ограниченного числа речевых звуков (фонем) образовывать огромное число слов, из слов может быть составлено несметное число предложений, из предложений могут быть сформированы тексты (речь) [7].

Речь – своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей между собой. В отличие от восприятия – процесса непосредственного отображения вещей, речь является формой опосредованного познания действительности, ее отражением посредством родного языка. Язык – это общее, а речь – индивидуальное пользование языком.

Как видим, в понятии «язык» выделяют следующие значения: это система знаков, социальное средство хранения и передачи информации, управление человеческим поведением, средство общения, форма передачи социального опыта; в понятии «речь» выделяют следующие: форма общения с помощью языка, вербальной коммуникации, эмоционального проявления; это одна из форм проявления сознания.

Функциональное разнообразие речи, по С.Л. Рубинштейну, представлено в таком виде: а) семантическая функция; б) коммуникативная; в) эмоциональная; г) выразительная; д) функция влияния [11, с. 448]. В аспекте исследования заслуживает внимания взгляд ученого, который отмечал, что особую роль в речи играют эмоциональные процессы «в речи есть эмоционально-выразительные моменты, проявляющиеся в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других выразительных, экспрессивных моментах» [11, с. 338]. Эмоции в речи обнаруживают себя прежде всего через интонацию – сложное речевое явление, выполняющее несколько функций, среди которых логико-грамматическая и модальная. Выразительная функция, включаясь в речь, перестраивается и входит в его семантическое содержание. В таком виде, как замечает С.Л. Рубинштейн, эмоциональность играет в речи человека значительную роль. Живая человеческая речь является не только «чистой» формой абстрактного мышления; она не сводится к совокупности значений, а обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чем он говорит, и в основном к тому, к кому он обращается. Ученый отмечал, что чем отчетливее речь, тем ярче в ней выступает говорящий, его личность, он сам [11].

Развитие речи, способной выразить эмоциональное отношение к тому, о чем идет речь, и эмоционально повлиять на других, сознательно пользуясь выразительными средствами, требует, как утверждал С.Л. Рубинштейн, высокого уровня культуры. В наиболее обобщенной форме такая сознательная выразительность присуща художественной речи [11]. Выразительные средства художественной речи состоят из различных элементов, из числа которых ученый выделил: 1) выбор слов (лексика); 2) соединенность слов и предложений (фразеология и контекст); 3) структура речи и прежде всего порядок слов. Эти элементы в совокупности позволяют речи не только передавать предметный смысл мысли, но и выражать отношение говорящего к предмету мысли или к собеседнику. И далее ученый отмечает, что не только самостоятельное сознательное использование выразительных средств речи, но и понимание их своеобразной и насыщенной семантики, определяет эмоциональный подтекст речи, является продуктом усвоения культуры. Для того, чтобы по-настоящему понять подтекст речи, необходимо его почувствовать, одновременно для того, чтобы по-настоящему его глубоко осознать [11].

Большинство ведущих психологов (Л.С. Выготский [5], Н.И. Жинкин [7], И.А. Зимняя [8]) рассматривают речь как речевую деятельность, как целостный акт деятельности или в виде речевых действий, включенных непосредственно в любую неречевую деятельность.

Логика исследования обуславливает обращение к ведущим дефинициям – «культура речи» и «речевая культура», которые анализируются в лингвистических и психолого-педагогических исследованиях XX – начала XXI вв. Термин «культура речи» рассматривается в широком смысле, и тогда он имеет синоним «культура языка» (образцовые тексты письменности). Культурой речи называют также самостоятельную лингвистическую науку.

Понимание «культуры» в широком смысле охватывает мир личности, выраженный в языке, речи, символах и представлениях человека. В определении сущности культуры ученые, прежде всего, обращают внимание на ее генетические и функциональные связи с языковой и речевой деятельностью. Через язык, как отмечает Э. Бенвенист, человек усваивает культуру, язык является своеобразной материальной основой для создания ценностей, средством выражения и отражения культуры, т. е. язык является включенным в культуру. Он выступает как реализованная внутренняя форма выражения культуры [3].

Таким образом, речевая культура рассматривается в контексте культуры личности и предполагает не только подражание нормам, но и умение сознательно выбирать наиболее целесообразные варианты речевого поведения, находить адекватную по ситуации новую речевую форму. А это уже личностная черта, отражающая уровень общей культуры, мышления личности. По нашему мнению, понятие «речевая культура» шире понятия «культура речи», поскольку отражает не только нормативный коммуникативный аспект, но и личностные, индивидуальные, общекультурные свойства человека.

Одной из составляющих культуры человека является культура речи, в том числе и культура устной речи, что поднимается различным коммуникативным задачам. Высокий уровень культуры речи – это не просто грамматически правильно построенные предложения.

Культура речи предполагает наличие у каждого коммуниканта способности точного отбора и осознанного использования в реальном акте общения с другими людьми тех речевых средств, которые лучше всего соответствуют каждой конкретной ситуации. В этом контексте культура речи определяется такими коммуникативными признаками, как нормативность, логичность, точность, уместность, чистота, выразительность, богатство и многообразие. Указанные коммуникативные признаки являются элементами коммуникативного компонента культуры речи.

Культура речевого поведения обусловлена целесообразным выбором и организацией речевых средств, которые в каждой конкретной ситуации общения при соблюдении лингвистических и этических норм позволяют эффективно решать коммуникативные задачи. Однако, каждый акт коммуникативного взаимодействия требует нестандартного речевого творчества, поскольку строится с учетом многих обстоятельств – ситуаций общения, индивидуальности партнера по общению, его эмоционального состояния, характера отношений, которые сложились между партнерами и т. д. Поэтому в процессе общения необходима постоянная коррекция своего поведения в связи с получаемой обратной от партнера по общению информацией – вербальной и невербальной.

Термин «речевая культура» употреблен не только в лингвистике и в педагогике, но и в сборниках по проблемам эстетической культуры и эстетического воспитания. Так, Г.С. Лабковская отмечает, что речевая культура «не ограничивается грамотностью, правильным произношением, а обязательно выступает как необходимый элемент целостной культуры личности, отражает эту культуру в себе и разносторонне в ней отражается» [12, с. 132]. Также понятие «речевая культура» используется в работе Т.С. Бочкаревой, которая определяет ее как «совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения» [4, с. 58]. Т.С. Бочкарева отмечает, что «речевая культура представляет собой совокупность когнитивно-мотивационного, содержательного и операционного компонентов, в структуре которых интегрируются знания, мотивы, убеждения, качества речи и речевые способности личности» [4, с. 61].

Пути совершенствования речи можно считать: самоконтроль и развитие культуры речи, создание для себя установки на овладение правильной литературной речью во всех ситуациях речевого общения; самоконтроль и развитие умений выразительной коммуникации; развитие общих психологических особенностей личности, создающих предпосылки для успешного овладения речевыми навыками и умениями.

Выводы. Таким образом, речевую культуру необходимо рассматривать в контексте культуры личности, что предполагает не только подражание норм, но и умение сознательно выбирать наиболее целесообразные варианты речевого поведения (точные в смысловом отношении, стилистически уместные, выразительные), находить адекватную по ситуации новую речевую форму, а также целенаправленно и профессионально использовать культурно-выразительные средства и формулы речевого этикета в зависимости от цели и обстоятельства общения.

Об усвоении личностью основ речевой культуры можно говорить в том случае, если она овладела: умением грамотно подбирать речевые средства в зависимости от цели коммуникации; лексически-грамматическими нормами речи; логичностью высказывания; всеми видами коммуникативного процесса, необходимыми для успешной жизнедеятельности в современном обществе; техникой речи; устойчивыми навыками публичного выступления; опытом оптимального речевого поведения в профессионально ориентированном взаимодействии; знаниями этикета; способностью вести диалог с максимальным учетом специфических особенностей адресата.

Литература:

1. Акишина А.А., Формановская И.И. Русский речевой этикет. – М.: Русский язык, 1983. – 181 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология». – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007 – 362 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 235 с.
4. Бочкарева Т.С. Развитие речевой культуры студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – № 2. – С. 58-62.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
6. Гришина И.А. Педагогические условия формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Казань, 2001. – 18 с.
7. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранный язык в школе. – 1956. – № 4. – С. 9-11.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
9. Курс общей лингвистики / Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / Пер. с франц. С. В. Чистяковой. Под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
10. Сабурова С.В. Русский язык и культура речи в системе подготовки учителей в средних педагогических учебных заведениях: историко-педагогический анализ: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – М., 2004. – 331 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
12. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

УДК 378.37.033

кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена описанию параметров эколингвистического компонента в составе коммуникативной компетенции. Автором определены точки соприкосновения эколингвистики с другими научными направлениями и речеведческими дисциплинами в рамках компетентного подхода. Также проанализировано содержание некоторых субкомпетенций, направленных на формирование речевого поведения обучающихся высшей школы, сквозь призму эколингвистических проблем.

Ключевые слова: культурно-речевая компетенция, коммуникативно-речевая компетенция, культура речи, эколингвистика (лингвоэкология), экологичность / неэкологичность коммуникации, эколингвистическая прагматика.

Annotation. The article is devoted to the description of parameters of the ecolinguistic component in the structure of communicative competence. The author defines the points of contact of ecolinguistics with other scientific directions and linguistic disciplines within the framework of competence-based approach. The content of some subcompetences aimed at the formation of the speech behavior of students in higher education through the prism of ecolinguistic problems is also analyzed.

Keywords: cultural and speech competence, communicative and speech competence, culture of speech, ecolinguistics (linguoecology), ecological / non-ecological communication, eco-linguistic pragmatics.

Введение. Актуализация потребности в изучении особенностей содержания коммуникативной компетенции в современных социокультурных условиях обусловлена объединением и культурной интеграцией общества во всех сферах жизни, глобализацией в её экологическом, социальном и информационном измерении. Происходящие в окружающем мире изменения влияют на всю систему ценностей общества в целом и на личность во всех её проявлениях в частности, в том числе и на коммуникацию. Одним из основных условий профессиональной деятельности специалиста становится умение устанавливать и поддерживать контакт с людьми, способность к социально-коммуникативной адаптации, т.е. владение инструментом реализации общения – коммуникативной компетентностью, формируемой посредством различных компетенций, в том числе и коммуникативной, тесно связанной с понятием культуры речи. Однако в условиях развития различных направлений языкознания (социального, психологического, философского и т.д.) лингвистические исследования культуры речи, речевого поведения, языкового этикета выходят на новый уровень, затрагивая проблемы, связанные с экологией языка. Эколингвистический подход к вопросам культуры речи предусматривает обращение к языковым традициям, укрепляющихся в течение продолжительного периода существования литературного языка. Одним из основных направлений эколингвистики является рассмотрение языка как «способа восприятия мира и инструмента взаимодействия с ним; при этом экологические понятия переносятся на язык с целью обеспечения его гармоничного и стабильного развития в обществе» [5, С. 7]. Поскольку эколингвистика, как междисциплинарная отрасль науки, направлена на развитие и сохранение не только культуры языка и речи, но и целостной национальной идентификации общества (по Е. Хаугену), её предметом исследования становится «культура мышления и речевого поведения, воспитание лингвистического вкуса, защита литературного языка» [9, С. 7]. Таким образом, рассмотрение коммуникативной компетенции в свете эколингвистических проблем позволит раскрыть новые условия формирования профессиональной элиты, обладающей «качествами коммуникабельности, толерантности, социальной и профессиональной мобильности, ответственности за судьбу страны, духовности и культуры» [6, С. 255], что и определяет цель современного образовательного процесса. Вследствие тесного взаимодействия относительно новой отрасли науки эколингвистики (лингвоэкологии) с другими научными направлениями возникает потребность в рассмотрении содержания коммуникативной компетенции, направленной на формирование речевого поведения будущих специалистов в разных областях знаний, в аспекте эколингвистических установок, что определяет актуальность данной темы.

Цель статьи – определить роль и место эколингвистического компонента в структуре коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. В рамках компетентного подхода к формированию культуры речевой деятельности обучающихся большое внимание со стороны ведущих исследователей уделяется анализу контента культурно-речевой компетенции, «понимаемой как совокупность знаний, умений и навыков, соответствующей высшему типу речевой культуры – так называемому элитарному (полнофункциональному) типу» [11, С. 6]. Представленная в работах А.П. Сковородникова модель указанной компетенции репрезентирует её интегральный характер, позволяющий раскрыть все возможности междисциплинарного подхода в интерпретации её содержания. Вместе с такими базовыми компетенциями как общелингвистическая, языковая, этико-речевая в структуру культурно-речевой компетенции входит и коммуникативно-речевая, напрямую отражающая прагматику речевого общения. «Основным понятием и системообразующим принципом К.-р.к. является эффективность, которая проявляется в двух аспектах – речеповеденческом и текстовом, поскольку в понятие речи входит как процесс речевой деятельности, так и её результат – текст (письменный и устный)» [12, С. 241]. Поскольку речевая деятельность тесно связана с коммуникативной, наряду с психологическими знаниями (личностными качествами речедетелей и т.д.) реализация коммуникативной компетенции осуществляется посредством владения основными нормами современного языка, умений формирования и формулирования мыслей в процессе передачи и восприятия речи. Понятие целесообразности, отражающее системообразующий принцип коммуникативной компетенции, эксплицируется в ряде так называемых максим (информативность, точность, логичность, уместность, чистота, доходчивость, богатство, выразительность), которые составляют основу коммуникативной нормы.

В процессе теоретико-дидактической разработки содержания коммуникативной компетенции А.П. Сковородников определил составляющие её субкомпетенции: нормативно-прагматическая, информационная, тактико-стратегическая, жанрово-стилистическая, логико-аргументативная, эристическая, ораторическая, экспрессиологическая, перцептивно-рефлексивная, эрратологическая [12], при этом отметим, что перечень элементов (субкомпетенций) является открытым в связи с различным пониманием объема понятия «коммуникация». Опираясь на общие постулаты коммуникативистики, считаем необходимым рассмотреть некоторые составляющие структуры указанной компетенции через призму экологичности общения.

Нормативно-прагматическая субкомпетенция предполагает владение такими понятиями, как «Коммуникативные нормы, Коммуникативные постулаты, Коммуникативные качества речи, Жанровая норма, Стилистическая норма, Логическая норма, Речевая норма и нек. др.» [12, С. 241]. Умение строить и корректировать свою речь в соответствии с содержанием этих понятий является определяющим в процессе формирования данной субкомпетенции, однако немаловажным нам представляется рассмотрение функционирования языковых средств в тексте с точки зрения эколлингвистической прагматики. Значимыми в этой области представляются лингвистические исследования приемов скрытого управления коммуникантами – языковых средств с прагматической направленностью. В качестве примеров подобной манипуляции выступают так называемые «креатемы-регулятивы», выполняющие в тексте функцию скрытого воздействия на интеллект человека, вызывая у него разного рода эмоции, «тем самым позволяя не только получить информацию о событиях и фактах, но осмыслить их аксиологическую значимость для жизни своей и общества в целом» [2, С. 5]. Репрезентация техники манипуляции выразительно представлена в переведенной книге «Секреты менталиста...»: «Тем не менее у этих методов есть и положительные стороны. Некоторые из них используются в лечебных целях, позволяя многим людям избавиться от наркотической зависимости. Также они применяются большинством политических партий, чтобы привлечь к себе сторонников» [цит. по 7, С. 4]. Использование союза «также» в данном контексте приравнивает действия политиков к благородному делу. Подобное воздействие информационно-текстовой среды на человека прямым образом отражается на его сознании и влияет на его моральные качества, психологическое состояние, что вызывает особый интерес со стороны как лингвистов, так и исследователей в других областях. Формирование умения распознавать и, при необходимости, противостоять воздействию подобного рода манипулятивных практик становится актуальным в условиях современного информационного окружения.

На получение знаний об основах теории спора, формирование умений и навыков его конструктивного ведения направлена эристическая субкомпетенция, в предметное поле которой входит и рассмотрение вопроса об обеспечении личной и коллективной информационной безопасности. В силу того, что любые изменения в языковом пространстве приводят к изменениям в коммуникации на всех уровнях, исследование экологичности механизмов влияния текстов на сознание реципиентов, на формирование у них картины мира становится актуальным в рамках современного образовательного процесса. Именно «эколлингвистика как наука о целостности языка, о связи языка с культурой народа, с экологией духовной культуры языка, с экологией культурно-исторических традиций призвана помочь проникнуть в социальные процессы и помочь обществу встать на путь стабильного развития» [10, С. 10].

Проблему экологии коммуникации в аспекте информационных войн и скрытого управления сознанием человека рассматривают в своих трудах многие исследователи, в том числе и А.П. Сковородников, акцентируя внимание на том, что «нужно обладать интеллектуальной независимостью и иммунитетом против манипулятивных технологий, широко применяемых в информационно-идеологической войне <...> А чтобы избавиться от интеллектуальной зависимости и манипулятивных воздействий, нужно обладать достаточно широким познанием в области филологии... философии, истории...» [8, С. 71-72]. Это подтверждает мысль о том, что формирование коммуникативной компетенции посредством предметного изложения материала невозможно, только в результате междисциплинарного подхода к процессу профессиональной подготовки обучающихся можно получить на выходе полноценного члена общества.

Экспрессиологическая субкомпетенция – «знание основных языковых/речевых средств, которые позволяют говорящему выразить своё субъективное отношение к содержанию или адресату речи, т.е. сделать речь экспрессивной» [12, С. 242]. Формирование умений и навыков эффективного использования средств речевого воздействия становится актуальным в связи с эмоционализацией и экспрессивацией общества и распространением агрессивности во многих сферах общения. Роль эмоционального компонента в процессе коммуникации является предметом детального рассмотрения научных трудов эколлингвистов (В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова), так как эмоции в процессе взаимодействия людей выступают так называемыми индикаторами экологичности речи и способны влиять на психологическое состояние индивида и на общество в целом, на уровень его моральности и духовности. Анализ коммуникативных ситуаций сквозь призму эколлингвистических позиций позволил определить критерии экологичности / неэкологичности общения. К основным маркерам экологичной коммуникации можно отнести «вежливость, доброжелательность, толерантность, кооперативность, создание комфортного эмоционального климата, другими словами – сдерживание негативных эмоций, проявление эмпатии и интереса к собеседнику [4, С. 116]. В свою очередь нарушение коммуникативного кодекса посредством эмоциональной несогласованности, неадекватной тональности, отсутствия такта характеризует речь как неэкологичную, негативный потенциал которой может «надолго остаться в эмоциональной памяти адресата и даже причинить вред его здоровью, поскольку слово, как известно, имеет как целебную, так и разрушительную силу» [Там же]. Безусловно, негативные эмоции (ненависть, гнев, злость) вызывают эмоциональный диссонанс, появление которого может послужить причиной коммуникативных неудач, а также различных конфликтов, при которых речевые интенции поддаются переориентации и направляются на эмоциональный обмен негативной оценкой. Однако, несмотря на то, что выбор вербальных и невербальных средств при этом подчинен поставленной цели – унижить коммуникативный статус адресата, наличие негативных эмотивов свидетельствует о неэкологичности общения, что само по себе свидетельствует о низкой культуре речи, либо ее отсутствии у конфликтующих.

Использование в речи коммуникантов таких этических максим, как уважение, вежливость, доброжелательность и др., направленных на обеспечение гармонизирующего, неконфликтного общения, свидетельствует о сформированности соответствующих умений и навыков у обучающихся, профессия которых предъявляет повышенные требования к их речевой культуре. Вместе с тем, использование приемов

иронии, сатиры, агональности с целью принижения другого индивида может быть оправдано, если выступает в роли «коммуникативной терапии, способной нивелировать негативные последствия пребывания человека в гиперинформативной среде» [3, С. 379]. Понимание того, что интенции говорящего не всегда находят нужное отражение в рефлексии слушающего, позволит сформировать у обучающихся умение из всего разнообразия лексического запаса языка, не игнорируя и стилистически сниженную лексику, выбирать нужные единицы и, исходя из цели, правильно их организовывать, что в целом может повлиять на уровень экологичности общения.

Среди трех аспектов лингвоэкологии [9, С. 8]: транслингвального, интерлингвального и интралингвального, - именно последний направлен на исследование нарушений правильности, ясности, логичности, выразительности и других коммуникативных качеств языка, что является предметом изучения стилистики. Взаимосвязь этого лингвистического направления и эколингвистики просматривается в рамках жанрово-стилистической субкомпетенции, которая заключается «в построении речи на основе понятия уместности речи, понимаемой как соответствие содержания и формы речи авторскому целеполаганию и коммуникативной ситуации <...>, от которых зависит выбор стиля, жанра речи и соответствующих языковых средств [12, С. 242]. Другими словами, акцентируется внимание на таком функциональном явлении как соблюдении стилистической нормы, которая становится речевой реальностью при условии подбора и использования коммуникативных единиц, характерных литературному языку, при соблюдении требований определенного стиля. В противном случае речь определяется как ненормативная. Однако «следует осознать, что в природе и культуре речи в частности сформировались и функционируют независимо от воли конкретного человека <...> субъективные явления, которые воспроизводятся отдельной личностью и служат показателями её индивидуальности» [9, С. 9]. В рамках эколингвистического подхода функциональность и связанная с ней объективная вариативность нормы представляются как неотъемлемые части культуры речи. Лингвокреативный механизм появления новых лексем, выражений, конструкций, направленный на самовыражение и самоидентификацию речедеятеля, опирается на этимологию языковых единиц, раскрывая семантику, сохранившуюся в недрах предыдущих дискурсов. В этом случае вариативность, выступающая способом обогащения языка, его выразительным разнообразием, художественно-образным оформлением, считается оправданной в коммуникативном плане и свидетельствует о высокой культуре общения. Рассмотрение идей, затрагиваемых так называемой «зеленой лингвистикой» [1, С. 62] («зеленая» в значении «экологичная»), сосредоточенных «на изучении концептов экологии в сознании и языке» [Там же], даёт возможность пересмотра понятия «мусора» в языке, «аномалии в языковых процессах», позволяет выявить устойчивые образцы норм, отличающихся от лексикографических, возникающих и закрепляющихся стихийно, непосредственно в самой коммуникации» [Там же]. Формирование у обучающихся навыков рационального использования различных вариантов нормы способствует развитию их языкового чутья, расширению их лингвистического кругозора, находящем отражение в языковой картине мира.

Выводы. Таким образом, задачи современной коммуникативистики тесно переплетаются с вопросами эколингвистики. Ощущение примитивизации общения, исчерпание богатств языка, деградации языковой способности личности укрепляет принципы лингвоэкологического подхода в условиях «многослонной гибридазации» коммуникативного пространства. Стремительное распространение экологической метафоры на все сферы человеческой деятельности способствует инструментализации принципов эколингвистики, совершенствованию её методологии, что в свою очередь открывает новые возможности для формирования языковой личности в соответствии с приоритетами коммуникативной парадигмы языкознания и гуманистической направленностью современного образования.

Литература:

1. Загидуллина М.В. Содержательная динамика эколингвистики: к вопросу о современном состоянии научного поля в междисциплинарном аспекте и медиаисследовательских перспективах / М.В. Загидуллина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 9 (391). – Филологические науки. – Вып. 102. – С. 57-65.
2. Ильинова Е.Ю. Вымысел в языковом сознании и тексте / Е.Ю. Ильинова. – Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2008. – 513 с.
3. Ильинова Е.Ю. Эмоциональный интеллект и ироничный идиостиль как основа коммуникативной терапии / Е.Ю. Ильинова // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – 2013. – С. 337-347.
4. Киселюк Н.П. Вплив емоційної складової комунікації на екологію спілкування (на матеріалі художнього англомовного дискурсу) / Н.П. Киселюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Вип. 55. – Серія «Філологічна». – С. 115-117.
5. Ключко С.О. Поступ еколінгвістики в Україні: аналітичний огляд / С.О. Ключко // Нові напрями та концепції у східнослов'янському мовознавстві. – 2017. – Вип. 12. – С. 3-16.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2004. - № 2. – С. 254-263.
7. Копнина Г.А., Сковородников А.П. Стилистика креатива и эколингвистика: точки соприкосновения / Г.А. Копнина, А.П. Сковородников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 8. – С. 101-104.
8. О гуманитарной составляющей современного инновационного университета (на примере Сибирского федерального университета): материалы к дискуссии / авт.-сост. А.П. Сковородников. – Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2010. – 208 с.
9. Пасинок В.Г. Еколінгвістичні аспекти у фокусі риторики, стилістики та культури мовлення / В.Г. Пасинок // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія. – 2015. – Вип. 81. – С. 6-13.
10. Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе / А.П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1997. – Вип. 2. – С. 10-15.
11. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения / А.П. Сковородников, Г. А. Копнина // Вестник Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – 2. – С. 5-18.
12. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – 882 с.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Койкова Эльзара Имдатовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. Дана характеристика профессионально-значимым установкам и личностным качествам, необходимым для организации образовательного процесса в дошкольном учреждении. Проанализированы основные требования, предъявляемые к педагогу в соответствии с современной образовательной ситуацией. Определена значимость дошкольного возраста, как важной ступени становления личности.

Ключевые слова: дошкольное образование, будущий воспитатель дошкольных учреждений, профессиональная деятельность, дошкольник.

Annotation. The article discusses the features of vocational training of teachers of preschool education. The characteristic is given to professionally significant attitudes and personal qualities necessary for the organization of the educational process in a preschool institution. The basic requirements for the teacher in accordance with the modern educational situation are analyzed. The significance of preschool age as an important stage in the formation of personality is determined.

Keywords: preschool education, future educator of preschool institutions, professional activities, preschool child.

Введение. В связи с существенными изменениями в образовательной системе, меняется и стратегия педагогической деятельности, основная на инновациях в содержании образования и обновления методического инструментария. Организация профессиональной деятельности в образовательных учреждениях разного типа сопровождается нормативными документами, государственными стандартами и образовательными программами, в которых выдвигаются основные требования к целям и результатам образования.

Современная социальная ситуация характеризуется особенностями, которые отражаются в модернизации образования и подготовки педагогических кадров [2].

В рамках стремительно изменяющейся педагогической реальности необходимо учитывать ряд особенностей, которые влияют на построение образовательного процесса в учреждениях. Ускоренные темпы протекания жизни актуализирует проблему передачи опыта приспособления к новым современным ситуациям и умению решать новые задачи, динамизм, которых стимулирует к педагогическому поиску механизмов организации обучающего процесса. Увеличивается значимость подготовки педагогического кадров и овладения специалистами в области дошкольного образования формами и средствами организации воспитания и поиска путей организованного влияния ребенка в период раннего и дошкольного детства. Необходимость осмысления новых моделей воспитания обосновывает потребность освоения рефлексивного способа мышления детьми дошкольного возраста, постижения окружающего мира и культурного развития в сотрудничестве взрослых и детей.

Обозначенные проблемы определяют направленность педагогического поиска подготовки специалистов в сфере дошкольного образования, пересмотра инструментария и механизмов современного образования. Базисной установкой в подготовки будущего воспитателя дошкольного образовательной организации, является педагог способный успешно действовать в своей профессиональной сфере, социально ответственный, мобильный, готовый к инновационной деятельности на основе овладения им в процессе обучения и воспитания универсальными и профессиональными компетенциями.

Изложение основного материала статьи. Для осуществления образовательной деятельности в дошкольном учреждении необходимо проникнуть в детскую среду и охватить детское пространство. Именно обращение к истокам и проникновение в игровую среду может дать представление в каком мире надлежит жить детям и что мы сможем увидеть в своем будущем.

Это необходимо еще и потому, что без образа будущего невозможно выстроить настоящее и странным образом прошлое развоплощается и становится мифом, чем-то внешним и посторонним.

На этом этапе начинается, а главное закладывается та ценностная, а смысловая база, вне которой невозможно культурная жизнь народа, невозможна никакая цивилизация. Из этих первичных и, казалось бы, неувидимых для непосвященных взглядов, усилий ума и сердца (именно ума и сердца) так как бессердечный ум для ребенка может оказаться разрушительным.

Из этой основы прорастает любая культура и создается цивилизация, а главное в душах детей рождается человеческое, появляются новые качества и устойчивые представления о добре и зле, а том, что подлинно и что ложно, а что эфемерно, ребенок достаточно рано способен распознать: где мама, и где папа, где небо и где земля, где море и где горы.

А за всем этим появляется устойчивое представление, что хорошо и что плохо, что можно и что нельзя. В душе ребёнка проводится, священная граница, за пределы которой переходить нельзя, и он в последствии руководствуясь этим знанием и пониманием захочет оставаться человеком.

Все эти основы в той или иной степени отображены в русских народных сказках, которые как незамутненный источник с живительной, чистой водой попадает в душу ребенка. Именно не авторская сказка, а народная является таинственным кристаллом, пропускаемым через себя опыт многих поколений. Именно образ сказочного повествования соприкасается с детским воображением, рождает ту особую искру, которая может, а стало быть должна распалиться в пламя живой творческой мысли.

Без этого воспитание, образование бессмысленно, безнадежно, контрпродуктивно разумеется на этом этапе и на этом уровне требуется особая деликатность, особое внимание и несомненно сотворчество с ребёнком только входящем в современную историю своего народа. Чрезвычайную важность в этом аспекте

имеет дошкольного образования в жизни человека. Ранний возраст – это самый чувствительный период. Он характеризуется быстрыми изменениями в физическом, языковом, социальном и эмоциональном развитии, поэтому деятельность педагога дошкольного образования можно уподобить «искусству акушера», но в данном случае в образовательной ситуации, педагог помогает родиться человеческой душе.

В маленьком сердце дошкольника зарождается и развивается смыслы, если это происходит, и педагог достигает поставленной цели, это можно приравнять к великой духовной победе рождения человеческой личности. Первостепенную роль в творческом вхождении ребенка в большую жизнь занимает учитель, рассуждая о ребенке, о его душе и становлении, персоне педагога выступает не только навигатором, но и хранителем самого ценного и важного, чистоты сердца личности дошкольника. Основываясь на гуманистической парадигме, детоцентризм и индивидуальный подход определяющим смыслом в процессе обучения, являться ученик, что подтверждает древнюю мудрость «Готов ученик готов и Учитель», но к сожалению, мы сталкиваемся с новой реальностью. Появляются ученики, а учителей уже нет. Разрушена преемственность, деформирована золотая цепочка от сердца к сердцу, через которую передавался опыт от поколения к поколению.

Личностные качества, творческий потенциал, интеллектуальная способность учителя – краеугольные камни отечественного образования, цель которого должна быть любовь, которая является источником вдохновения подвигающая педагога на жертвенный подвиг учителя.

Таким образом, резюмируя выше сказанное необходимо отметить, что особое значение в организации дошкольного образовательного пространства имеет деятельность педагога именно педагога с сформированными личностными и профессионально-важными компетентностями, так как эти компетентности проявляются по отношению к детям. Вред, нанесенный ребенку некомпетентным педагогом в короткий период детства, подчас неустраним в течение всей его дальнейшей жизни.

Компетентный подход и его реализация положены в основы всех образовательных учреждений, деятельность которых определяется и регулируется федеральными образовательными стандартами в соответствии с уровнем образования, каждый стандарт указывает на формирование необходимых знаний, умений и навыков или как например в профстандарте трудовых действий, так вот компетенции – это и есть знания, навыки и особые личностные качества человека (специалиста), важные для профессиональной деятельности [4].

Профессиональные компетенции, формируемые в ходе профессиональной подготовки, осуществляемой в высшем учебном заведении. Основной задачей в организации учебно-воспитательного процесса, является опора на взаимопроникновение теории и практики. Необходимость установления тесной связи с окружающим миром обеспечивается благодаря проведению с детьми дошкольного возраста опытно-экспериментальной деятельности. Педагог использует инновационные технологии в своей педагогической деятельности с целью развития эвристичности. В ситуации педагогической и производственной практики будущие воспитатели овладевают умениями постановки цели в экспериментальной деятельности, планирование этапов, формулировки проблемных вопросов и учатся побуждать детей к размышлению и умозаключению.

В процессе моделирования профессиональной деятельности студенты изучают предметно-пространственную среду дошкольной организации и это позволяет проектировать условия для партнерской и самостоятельной игровой, познавательной и творческой деятельности дошкольников. Ориентация студентов на прогнозирование и освоение инновационных технологий позволяет создавать условия реализующих инклюзивную практику. Не мало важное значение в становлении педагога-профессионала имеет наличие гибкости педагогического мышления, умение работать с информацией, использовать контраргументацию и уметь принимать критическую позицию одного партнера в отношении другого. Овладение инновационными технологиями способствуют решению задач по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, развитию творческого потенциала обучающихся.

Совместная деятельность, диалог и командообразование: результат высокого уровня коммуникативной компетентности. В процессе установления коммуникационных связей, будущие педагоги сталкиваются с вариативностью, многозначностью и существованием различных точек зрения и главная задача педагога увидеть позитивные и негативные тенденции, спрогнозировать возможные риски в профессиональной деятельности. На основе многообразия в содержании, методах, средствах и технологиях дошкольного образования, будущие воспитатели осваивают приемы сравнения, согласование позиций, выработки самостоятельного решения и проектирование собственного проекта организации образовательного процесса.

В связи с предъявляемыми требованиями к современному воспитателю, меняются сущность профессиональной подготовки, задача высшего образовательного учреждения через активные формы обучения направить студентов на получение эмоционального и рефлексивного опыта, открывать в себе дополнительные ресурсы, возможности и осознавать доступность креативного подхода в решении профессиональных задач.

Информационная креативность, эрудиция – это тренды высшего образования, однако для проектирования траектории собственного профессионально-личностного развития, необходимы самоорганизация, саморефлексия и непрерывное самообразование будущего специалиста в области дошкольного образования [1].

Ценность дошкольного детства заключается в том, что будущему педагогу дошкольного образования, важно не только овладеть профессиональными компетенциями и приобрести необходимые знания (так как сами по себе знания порой не обеспечивают способности эффективно действовать), но и понимания ценностного характера организованных процессов в детской среде, той области, которую охватывает предстоящая трудовая деятельность. А для этого требуется наличие рефлексивной деятельности и практической работы по наполнению конкретных профессиональных навыков «живым содержанием».

Поэтому общепризнанным девизом системы профессиональной подготовки дошкольных работников должна стать аксиома «От познания – к пониманию ребенка» [3].

Выводы. Таким образом, требования, предъявляемые к педагогическим кадрам дошкольного профиля, соответствуют задачам образовательной политики Российской Федерации. Нацеленность профессиональной подготовки на получение грамотного и конкурентоспособного специалиста, способного к успешной педагогической деятельности, социально и профессионально мобильной личности готовой к динамичным изменениям в различных сферах жизни человека, самообразованию и самосовершенствованию, это и есть

ключевой фактор достижений цели высшей образовательной организации.

Литература:

1. Волчихин, В.И., Пашенко, В.Г. Креативность и вузы [Электронный ресурс] / В.И. Волчихин, В.Г. Пашенко // НиКа. – 2007. – №. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-i-vuz>.
2. Везетиу, Е.В. Особенности модернизации педагогического образования / Е.В. Везетиу // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. VIII междунар. науч.-практ. конф. № 3(7). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 23-27.
3. Денисова, Р.Р. Ценностные аспекты профессиональной подготовки педагога дошкольного образования [Электронный ресурс] / Р.Р. Денисова // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-aspekty-professionalnoy-podgotovki-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya>
4. Зотов, В.В. Компетенции и профессионально важные качества: соотношение понятий и поле применимости в образовании, профессиональной сфере и государственной службе [Электронный ресурс] / В.В. Зотов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2017. – № 2 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-professionalno-vazhnye-kachestva-sootnoshenie-ponyatiy-i-pole-primenimosti-v-obrazovanii-professionalnoy-sfere-i>

Педагогика

УДК 378

адъюнкт Колухамбеков Алексей Садович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

адъюнкт Смолкин Александр Александрович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

адъюнкт Меркулов Сергей Владимирович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ИНИЦИАТИВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ В МОДЕЛИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНГ РФ

Аннотация. Рассматривается процесс моделирования образовательной среды военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, позволяющие в полном объеме воспитывать у курсантов инициативность как ценности военной службы. Структурные элементы модели необходимые нам для предоставления полной картины по выполнения функций воспитания. Исследовательских работ, посвященных разным направлениям воспитания огромное количество. Хотелось бы более подробно рассмотреть общие ценности современного воспитания военнослужащих, а именно курсантов военного института, их сущность и специфику, выйти за рамки привычных педагогических формулировок, раскрыв оригинальные (или самобытные) культурно-антропологические ценности воспитания курсантов. Предложить варианты моделирования процесса воспитания таких ценностей и ценностных установок. Описаны ценностные ориентиры в пространстве и времени. Представленные данные сформированности ценностей у детей и подростков, их багаж мировоззрений с которыми они приходят во взрослую жизнь. Именно с этим багажом мировоззрений они приходят в военный институт, и это является основой для воспитательной работы с ними командирами и начальниками.

Ключевые слова: инициатива, инициативность, образовательная среда, модель, моделирование, научное и имитационное моделирование, ценности, классификация ценностей по времени и пространству.

Annotation. The article considers the process of modeling the educational environment of the military Institute of the national guard of the Russian Federation, which allows students to fully develop initiative as a value of military service. Structural elements of the model necessary for us to provide a complete picture of the implementation of the functions of education. There are a huge number of research papers devoted to various areas of education. I would like to consider in more detail the General values of modern education of military personnel, namely cadets of the military Institute, their essence and specifics, go beyond the usual pedagogical formulations, revealing the original (or original) cultural and anthropological values of education of cadets. Offer options for modeling the process of education of such values and value attitudes. Value orientations in space and time are described. Presented data on the formation of values in children and adolescents, their baggage of worldviews with which they come to adulthood. It is with this baggage of worldviews that they come to the military Institute, and this is the basis for educational work with them by their commanders and superiors.

Keywords: initiative, initiative, educational environment, model, modeling, scientific and simulation modeling, values, classification of values by time and space.

Введение. Образование в России последнее десятилетие претерпевает ряд глобальных изменений. В период информационной достаточности необходимо определить жесткие рамки и направления образования государства. В настоящий момент еще нет однообразного и регламентированного содержания и сущности образовательной среды в образовательных организациях высшего военного образования. Хотя, в своей сущности военное образование претерпело меньше всего, в отличие от образовательных организаций гражданской направленности. Но с развитием общества, техники, технологий и доступности к ним, все оказывает влияние и изменение на военное образование.

На современном пути социального развития общества происходят его идеологические изменения. Это связано с искажением, уничтожением или преобразованием ценностно-смысловых установок людей. Появляются проблемы социального поведения, психологическая неустойчивость, притяжение населения к каким-то субкультурам, проявление национализма и того страшнее приверженность к крайним взглядам обуславливает актуальность темы проблематики воспитания. В период современного становления Федеральной службы войск национальной гвардии, нарастания внешних угроз, обострения деятельности

экстремистских организаций, приближения подразделений НАТО к границам Российской Федерации меняются требования к воспитанию военнослужащих.

Воспитание в образовании после развала СССР было изъято из системы образования под эгидой борьбы с коммунистической партией. Убрав данную функцию, мы на десятилетие забросили важный компонент подготовки молодого поколения.

На современном этапе наше государство возвращается к неотъемлемой части образования – воспитание. На государственном уровне закрепили понятие образование в ст. 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. Воспитание имеет важное место в жизни государства. Без данной категории общество в государстве не сможет нормально функционировать и развиваться, передавать накопленный опыт, готовить следующее поколения к самостоятельной жизни, которые своей деятельностью должны развивать государство в свою очередь.

Изложение основного материала статьи. В военном образовании процесс воспитания является и неотъемлемой частью подготовки военных специалистов. Воспитывая курсантов, мы прививаем им такие важные личностные качества как дисциплинированность, исполнительность, инициативность, патриотизм, верность долгу и Родине, саморазвития, а также иные культурные и духовные ценности. Немаловажную роль в воспитании оказывает образовательная среда военного института.

Перед тем как мы перейдем к рассмотрению инициативности как ценности, давайте уточним, что такое инициативность. Инициативность как научная категория, изучается различными науками, в педагогике принято считать инициативность как - способность личности к самостоятельным, общественным, начинаниям, инициативе, активности, предприимчивости. Как личностное качество и в большей степени воспитывается в подростковом и юношеском возрасте, когда складываются способности к свободному мышлению и самостоятельности, действиям, а творческая деятельность, в т. ч. социальная, становится реальной личностной потребностью[7, с. 23].

Инициативность как ценность, воспитывается у курсантов не авторитарным путем, ведь они претерпевают изменения, эволюционируют в связи с изменением среды, в которой находятся. Офицеру – командиру необходимо становиться более чутким к изменениям общества и понимать ценностные ориентации своих подчиненных и уметь воздействовать на них изменяя ценности курсанта в правильном направлении.

Исторический подход в исследовании ценностей приводит к классифицированию их по времени и пространству. По времени ценности можно разделить на вечные (значимые для человечества во все времена), мегаисторические (масштаб существования цивилизаций и народов), эпохальные (масштаб эпохи), поколенческие (масштаб поколения), конъюнктурные (масштаб текущих событий). По параметру пространства на универсальные, национальные, локально-групповые и индивидуальные [2, с. 59].



Классификация ценностей по параметру времени



Классификация ценностей по параметру пространства

Рисунок 1. Классификация ценностей

Цена как тождественное понятие для ценности представлялось некоторым философам как адекватное ее выражение. По весьма ограниченному в своем когнитивном и деятельностном потенциале пути отождествления ценностей с биологическими потребностями человека идет теория натуралистического психологизма. Не случайно приверженцами этого подхода были, главным образом, представители

философии прагматизма, такие как Дж. Дьюи. Ценностным критерием оказывался в итоге такого рода рассуждений глобальный рынок. Идеальным ценностям теория натуралистического психологизма не оставляла места. Но как не рассматривай фундаментальную основу жизнеспособности людей, ею будет являться религия. Истории неизвестно ни одного этноса, чей исторический генезис осуществлялся бы на нерелигиозной основе. Так религиозная принадлежность выступает в традиционном обществе в качестве идентификационного признака. Для русского народа такая идентификация стала вопросом веры. На фоне веры появляется ценность души и сердца, добра и нестяжательства. Но бытие человека всегда осознавалось в прочной связи с бытием государства. Ценностный ориентир защиты Родины является всегда важнейшим фактором национальной аксиологии.

Но как деструкция современной социализации влияет на уклад жизни можно выявить из статистики. Если взглянуть на опросы школьников, проведенные в 1970-80 годах прошлого столетия, то выбор профессии военного или человека, связанного с безопасностью государства находился на первых позициях. Опрос, проведенный в российских школах в прошлом году, показал, что безопасность и защиту Родины выбирают только 2,62% опрошенных респондентов. Более перспективными выглядят медицина и информационные технологии. Кроме того, если провести сравнение по опросникам детей начальной и старшей школы, то будет очень интересно видно, как меняются ценностные ориентиры детей даже в течение такого короткого промежутка времени жизни. Ведь респондентам начальной школы больше интересны профессии, связанные с творчеством и дизайном, искусством (21,43%), так же медицина (21,43%) и защита государства (9,52%). Из приведенной статистики видно, что происходит прямая деструкция ценностей. Для этого применяется манипулирование образами и словестными конструкциями. Так, например, можно привести построение жизненных стратегий в таких телевизионных проектах как «Последний герой», «Дом-2» и т.п. «Каждый из игроков, по крайней мере на время, является абсолютно чуждым по отношению к соперникам, и поэтому каждый должен стараться мобилизовать всю свою сообразительность, чтобы обрести друзей и добиться влияния на окружающих (от которых следует тут же избавиться, как только эти дружба и влияние выполняют свою функцию). Все участники, включая и вас, знают, что в конечном итоге только одному человеку... достанутся все трофеи. И поэтому каждый понимает, что любые создаваемые альянсы просуществуют лишь "до особого уведомления" и распадутся, как только в них пропадает нужда» [1, с. 118]. Таким образом, выигрыш в данной игре составляет ровно столько, сколько проигрывают твои соперники. Такую модель игры мы наблюдаем и в жизни. Идет разрушение социальности и принципов солидарности. Процветает индивидуализм, происходит разрушение «мы» - идентичности [3, с. 167].

Что же касается военной службы, то она может стать более привлекательной для молодого поколения, если наряду с повышением уровня доходов военнослужащих и усилением их социального пакета в военной организации будут использоваться эффективные модели воспитания и технологии социальной и психологической работы. Данные средства должны быть направлены на создание благоприятного психологического климата, на создание условий для развития механизмов реальной взаимной поддержки и формирования сильной «мы» – идентичности, привитием оригинальных ценностей [5, с. 87].

В данном случае основой для изменения социального быта военной организации должны стать, прежде всего, военные образовательные организации высшего образования.

Индивидуализм современной личности, может быть сопоставим с ценностями военной службы, если акцент в служебной деятельности будет ставиться на способности каждого специалиста быть ответственным за себя, свой профессиональный успех, при этом являться социально ответственным за коллектив, тот участок профессиональной деятельности, который нуждается в его активности, профессионализме, умении работать в коллективе.

В формировании ценностей у курсантов военного института важную роль играет образовательная среда этого института. Моделируя образовательную среду, мы имеем возможность развивать необходимые нам ценности в курсанте, изменять его мировоззрение. В науке однозначного понятия «среда» не существует. В литературе понятие «среда» понимается как окружение, сам термин всегда применяется в словосочетаниях. Используя следующее словосочетание – образовательная среда – мы рассматриваем его в педагогическом контексте, как специально и целенаправленно созданная окружающая среда для формирования профессиональной направленной личности по определенному образцу. Важно отметить, что образец носит социальный характер и зависит от части, от общественного и социального идеала, определенного государством, в нашем случае – военнослужащего профессионала военного дела. «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения того идеала в отдельных личностях» - слова К.Д. Ушинского [8, с. 25].

Большой вклад в изучение образовательной среды внес известный психолог В.А. Ясвин, который под ней понимал сложную и целенаправленную систему условий и факторов, влияющих на формирование личностных качеств у человека, согласно установленного образца, а также имеющая возможность для развития личности, находящаяся в социальном окружении [9, с. 23].

Для моделирования образовательной среды необходимо разобраться в термине «модель». Первое определение «модели» дал кибернетиком Г. Клаусом, по его мнению: «модель - отражение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде простой более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [8, с. 20]. Под моделью принято понимать искусственно созданную и сконструированную ситуацию или систему, которая является аналогом действительности, и на основе которой производится изучение всех происходящих процессов и полученных результатов.

Существуют различные классификации моделирования и моделей, нас больше интересует научное моделирование [4, с. 17]. Под научным моделированием мы понимаем методы изучения предметов либо объектов в процессе сконструированных общественно-социальных процессов, явлений. Мы изучаем нужный нам объект под воздействием различных факторов. В результате моделирования мы получаем информацию о протекании процессов, результате и возможности корректировки условий воздействия, необходимых нам уже для использования в оригинале.

Самое сложное моделирование – это имитационное моделирование, одна из разновидностей научного моделирования, которое позволяет сконструировать модель рабочей системы функционирующей в реальном времени. Под системой мы понимаем совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих четкую структуру, объединенные единой целью и единым элементом управления, и при организации взаимодействия с окружающей средой выступает как целостное образование [10, с. 38].

Выводы. Для полного описания нашей модели образовательной среды военного института, мы разбили ее на подмодели. Модель как объект исследования должна отражать факты, связи, признаки, отношения в доступной форме, необходимой для анализа и выводов. Подмодели нашей образовательной среды военного института позволяют нам шире рассмотреть все процессы, для детального ее изучения, их 4:

1. Концептуальная – дает возможность охарактеризовать образовательную среду как целостное образование, систему, ее принципы, требования, критерии, степень сформированности и степень удовлетворения потребностей в процессе обучения командиров, преподавателей и курсантов, применение современных технологий и техники в обучении;

2. Организационная – дает характеристики механизмов воздействия на профессиональное становление личности курсанта в образовательной среде военного института, распределение и качество выполнения функций образовательной деятельности. На основе данной подмодели мы можем судить о качественных характеристиках образовательной среды военного института;

3. Операционная – позволяет нам рассмотреть данную модель по периодам протекания процессов, их последовательности при ее реализации, а также дает возможность провести средовую диагностику, средовое проектирование и ее реализацию;

4. Конкретизированная – включает в себя средства по формированию профессиональной личности курсанта, методы и формы профессионального образования в образовательной среде военного института, способы обеспечения процессов развития среды и их субъектов, средства контроля результатов обучения в военном институте [6, с. 40].

Таким образом, используя подмодели в процессе моделирования образовательной среды, мы имеем возможность рассматривать ее с разных сторон и ракурсов, исследовать происходящие процессы и возможности по воспитанию ценностей у курсанта, а также изменять его мировоззрение. Курсант в дальнейшем станет офицером, воспитателем и командиром для личного состава. И уже от него зависит, каким будет будущий военнослужащий, от его мировоззрения, культурных и духовных ценностей, которые приобретутся в период прохождения военной службы.

Литература:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. /под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Высшие ценности Российского государства. Серия «Политическая аксиология». Научная монография. М.: Научный эксперт, 2012. — 624 с.
3. Мишучков А.А. Диалог цивилизаций: традиционные ценности в условиях глобализации. Монография / А.А. Мишучков; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2016. 515 с.
4. Коротких, Д.Е. Педагогическое моделирование как метод научного познания / Д.Е. Коротких, А.Г. Шабанов, А.Е. Мазурин // Инновации в образовании № 11. – Москва: Издательство СГУ, 2019. – С. 16-22.
5. Кудро Н.М. Личность военнослужащего в современном обществе. – Алматы: Казахстанский университет, 2010. – 268 с.
6. Петухова А.В., Холина Л.И. Создание профессионально ориентированной среды в техническом ВУЗе (на примере инженерно-графической подготовки). Монография / А.В. Петухова, Л.И. Холина. – Сибирский гос. университет путей сообщения: Новосибирск, 2013. 172 с.
7. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / сост. Н.Н. Тулькибаева [и др.]; под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. Москва: Восток, 2003.
8. Салимова Л.Х., Канбекова Р.В. Моделирование образовательной среды ВУЗа для профессионально-личностного становления студентов: монография / Л.Х. Салимова, Р.В. Канбекова. – Москва: Наука: информ, 2015. 154 с.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Монография / В.А. Ясвин. – М.: Изд-во «Смысл», 2001. – 144 с.
10. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Монография / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена аспекта речевого развития детей дошкольного возраста в условиях учреждений дошкольного образования. Одним из эффективных путей реализации речевого развития дошкольников в детском саду в работе обоснована театрализованная деятельность. В исследовании обозначены основные педагогические задачи, которые можно решить в условиях детского сада при организации театрализованной деятельности дошкольников, обозначена сущность данной деятельности. В статье обоснован педагогический потенциал театрализованных игр и игр-драматизаций относительно решения проблемы речевого развития дошкольников. В исследовании обозначены основные организационно-педагогические условия применения средств театрализованной деятельности в ДОО с целью повышения эффективности педагогического процесса, направленного на формирование речевых навыков и компетенций детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, развитие речи дошкольников, система дошкольного образования, учреждения дошкольного образования, учебно-воспитательный процесс, театрализованная деятельность, театрализованные игры, игровая деятельность, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to the aspect of speech development of preschool children in conditions of preschool education institutions. one of the effective ways to implement the speech development of preschool children in kindergarten is justified in the work of theatrical activities. The study identifies the main pedagogical tasks that can be solved in a kindergarten when organizing theatrical activities of preschoolers, and outlines the essence of this activity. The article substantiates the pedagogical potential of theatrical games and games-dramatizations for solving the problem of speech development of preschool children. The study identifies the main organizational and pedagogical conditions for the use of theatrical activities in pre-school educational institutions in order to increase the effectiveness of the pedagogical process aimed at the formation of speech skills and competencies of preschool children.

Keywords: speech, speech development, speech development of preschoolers, preschool education system, preschool education institutions, educational process, theatrical activities, theatrical games, game activities, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Речь играет исключительно важную роль в формировании высших психических функций у ребенка. Выполняя функцию общения ребенка со взрослыми, оно выступает базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

Одной из важнейших функций организации дошкольного образования является реализация педагогической деятельности, направленной на формирование речевых навыков и компетенций воспитанников как ведущего средства, фактора и показателя их успешной социализации в образовательной среде ДОО и в обществе в целом.

Для решения проблем организации продуктивного речевого развития детей педагогами дошкольного образования должны применяться эффективные технологии, методы, формы и средства обучения. Они должны отбираться и использоваться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также подчиняться педагогической цели их применения.

По нашему мнению, основанному на результатах исследований теоретиков и практиков дошкольной педагогики, одним из эффективных путей реализации речевого развития детей в ДОО является обращение к средствам театрализованной деятельности.

Целью данной статьи является обоснование педагогического потенциала театрализованной деятельности дошкольников относительно их речевого развития в ДОУ, изучение теоретических и методических аспектов организации данной деятельности в контексте учебно-воспитательного процесса детского сада.

Изложение основного материала статьи. «Речь – один из первых видов деятельности, которым человек овладевает в онтогенезе. Она является ведущим средством общения. Дошкольное детство признано сензитивным периодом для речевого развития в целом» [6, с. 112].

По мнению К.Е. Панасенко, важным психолого-педагогическим условием развития дошкольника выступает формирование личностных психологических новообразований, свойственных возрасту, а также предпосылок перехода к новому возрастному периоду [9].

Так, речевое развитие тесно связано с процессом социализации ребенка и очень зависит от уровня социализированности дошкольника [4].

Развитие речи, по словам О.Е. Кондрашиной, – это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, как педагогов ДОУ, так и родителей, предусматривающая применение комплекса специальных педагогических методов и средств.

Учитывая взаимовлияние речи и социализации, при организации педагогической деятельности, направленной на развитие речи и формирование коммуникативных навыков дошкольников, по нашему мнению, необходимо применять методы и формы работы, активизирующие социальное взаимодействие, тем самым способствующие включению ребят в определенный коммуникативный контекст.

Среди эффективных форм и методов работы с детьми с учетом указанных целей и задач является включение дошкольников в театрализованную деятельность.

Организация театрализованной деятельности в системе дошкольного образования в целом направлена на решение следующих педагогических задач:

- развитие умения детей «входить в образ» и «удерживать» его на протяжении всей театрализованной деятельности;
- осознание детьми речевых и исполнительных действий;
- развитие умения передавать характерные особенности любого художественного образа;
- осознание дошкольниками содержания, идей, художественных образов литературных произведений;
- развитие умения переносить полученные представления в самостоятельную игровую деятельность;
- формирования интереса к театру как виду искусства [1].

Театрализованная деятельность оказывает значительное влияние на развитие связной речи дошкольников через такие приемы, как:

- знакомство с произведениями художественной литературы;
- речевые упражнения для передачи различных чувств и эмоций;
- упражнения на интонационную выразительность;
- использование театральных кукол для иллюстрирования сюжета литературного произведения;
- инсценировка художественных произведений [10].

Е.И. Быкова в своем исследовании «Речевое развитие дошкольников посредством театрализованной деятельности» доказывает, что театрализованная деятельность является эффективным средством речевого развития дошкольников. Обращение к такой деятельности в учебно-воспитательном процессе учреждения дошкольного образования, на мнению, исследователя-практика, способствует:

- активизации и совершенствовании словарного запаса;
- формированию грамматического строя речи;
- улучшению звукопроизношения;
- развитию навыков связной речи;

- повышению темпа речи;
- совершенствованию выразительности высказываний дошкольника [3].

Поскольку именно игра является ведущей деятельностью дошкольников, при реализации речевого развития детей средствами театрализованной деятельности эффективным является привлечение воспитанников к участию в театрализованных играх и играх-драматизациях [7].

Театрализованные игры – это разыгрывание в лицах определенного литературного произведения, воспроизведение с помощью выразительных средств (интонации, жестов, позы, походки) конкретных образов [1].

Игра-драматизация – это особый вид игровой деятельности, который предполагает разыгрывание в лицах литературного произведения при сохранении последовательности эпизодов. В играх-драматизациях дошкольник, выполняя роль «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности [1].

Среди игр-драматизаций эффективными для развития речи дошкольников являются следующие:

- игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей;
- ролевые диалоги на основе текста;
- инсценировка произведений;
- постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям;
- игры-импровизации по разыгрыванию сюжета без предварительной подготовки.

Относительно форм, жанров и видов в учебно-воспитательном процессе ДОО с целью речевого развития детей могут использоваться пальчиковые, настольные, стендовые, кукольные театры и т.п.

Игра является открытым, образным, творческим средством всестороннего развития ребенка [8].

По мнению М.Ю. Картушиной, театрализованные игры в дошкольном возрасте способствуют активизации разных сторон речи ребенка, а именно:

- словаря;
- грамматического строя;
- диалога;
- монолога;
- совершенствованию звуковой стороны речи и др. [5].

По мнению Е.И. Быковой, привлечение дошкольников к театрализованной деятельности способствует формированию активизации словаря, выразительности и грамматического строя речи, развитию диалогической и монологической речи, совершенствованию звуковой стороны, социально-эмоциональному развитию детей. Однако, по мнению исследовательницы, которые мы разделяем в данной статье, такие результаты будут достигнуты, если при использовании средств театрализованной деятельности с целью речевого развития дошкольников будут обеспечены определенные организационно-педагогические условия [3]. В данном исследовании под термином «организационно-педагогические условия», вслед за В.А. Беликовым, будем понимать «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [2, с. 235].

Так, обращение к средствам театрализованной деятельности с целью речевого развития детей дошкольного возраста предусматривает обеспечение следующих организационно-педагогических условия:

- единства социально-эмоционального и когнитивного развития дошкольников;
- насыщения театрализованной деятельности интересным и эмоционально-значимым для воспитанников содержанием;
- постепенности и последовательности ознакомления детей с разнообразными вербальными и невербальными средствами выразительности;
- наличия интересных и эффективных методов и приемов работы с дошкольниками;
- совместного участия в театрализованной деятельности детей и взрослых (педагогов ДОО и родителей) [3].

Выводы. Таким образом, основная цель деятельности учреждения дошкольного образования заключается во всестороннем развитии дошкольника. Важной задачей в данном ключе является обеспечение условий для речевого развития детей, так как именно период школьного детства является сензитивным для становления и совершенствования речи личности.

При реализации речевого развития дошкольников педагогам ДОО необходимо использовать спектр разнообразных средств. В частности, учитывая особенности дошкольного возраста, эти средства должны быть интересными для детей, привлекать их внимание, не утомлять и т.п. В этой связи значительным педагогическим потенциалом относительно развития речи детей обладает театрализованная деятельность дошкольников.

Развитие речи средствами театрализованной деятельности позволяет не только совершенствовать двигательную сферу ребенка, но и расширять ее речевой потенциал, тем самым углубляя знания дошкольника об окружающей среде.

Эффективность применения средств театрализованной деятельности с целью реализации речевого развития дошкольников может быть достигнута, по нашему мнению, при обеспечении ряда организационно-педагогических условий, указанных в исследовании.

Литература:

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. – М.: КНО-РУС, 2003.
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: [монография]. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Быкова Е.И. Речевое развитие дошкольников посредством театрализованной деятельности / Быкова Е.И., Каргина И.В., Новикова Н.А. // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2012.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 28-30.
5. Картушина М.Ю. Забавы для малышей: Театрализованные развлечения для детей 2-3 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2007.

6. Кондрашина О.Е. Педагогические условия речевого развития дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №. 5. – С. 112-116.
7. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/д.: Феникс, 2006. – 251 с.
8. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателей детского сада / под. ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
9. Панасенко К.Е. Психологические условия и механизмы развития способности к самопрезентации у старших дошкольников с нарушением речевого развития // Молодой ученый. – 2015. – №14. – С. 714-718.
10. Пуйлова М.А., Овсянникова Ю.С. Роль театрализованных игр в речевом развитии дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 7 (июль). – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170147.htm>.

Педагогика

УДК 378.02:37.016

кандидат философских наук, доцент Крюкова Наталия Васильевна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Севастополь);

кандидат исторических наук Макаренко Геннадий Иванович

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Севастополь)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКЦИИ – ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье исследованы отдельные аспекты проблемы использования такой инновационной педагогической технологии как эвристическое обучение; с историко-педагогических позиций обоснована необходимость, целесообразность и эффективность данной технологии в условиях смены образовательных парадигм и в рамках реализации компетентного подхода к результатам образования в высшей школе. Авторы представляют собственный опыт применения такого метода обучения как лекция – эвристическая беседа в ходе преподавания отдельных дисциплин.

Ключевые слова: образовательная парадигма, компетентный подход, эвристический диалог, лекция – эвристическая беседа.

Annotation. The article explores certain aspects of the problem of using such innovative pedagogical technology as heuristic training; from the historical and pedagogical positions, the necessity, feasibility and effectiveness of this technology are substantiated under the conditions of a change in educational paradigms and within the framework of the implementation of a competency-based approach to the results of education in higher education. The authors present their own experience in the application of such a teaching method as a lecture – a heuristic conversation during the teaching of individual disciplines.

Keywords: educational paradigm, competency-based approach, heuristic dialogue, lecture – heuristic conversation.

Введение. В настоящее время возрастает актуальность исследований в области применения опыта инновационных форм образовательной деятельности в высшей школе. Это обусловлено комплексными изменениями образовательной парадигмы и, в этой связи, требованиями времени в рамках реализации учебного процесса. Компетентный подход к результатам обучения также предполагает использование интерактивных технологий, одной из которых является лекция – эвристическая беседа.

Изложение основного материала статьи. Формирование новой образовательной парадигмы обусловлено необходимостью в воспитании личности, которая приспособлена к мобильной адаптации в постоянно изменяющемся обществе, к использованию полученных знаний, умений и навыков в процессе создания новой конкурентоспособной продукции или услуг, анализу и решению проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Вопросам парадигмальных основ современного образования посвящены, в частности, работы Э.В. Гирусова [12], Н.И. Гендиной [6] и др. Анализ трудов указанных и иных авторов позволяет сделать вывод, что формирование новой образовательной парадигмы осуществляется на основе как усовершенствования уже существующей, традиционной модели, так и ее интеграции с информационно-технологическим компонентом. Характерными чертами новой образовательной парадигмы являются акцент на формировании способности к непрерывному получению знаний и их использованию, а не на усвоении значительного объема информации, продуцирование на основе полученных знаний новых умений и навыков, и, что наиболее важно, умений самообразования и навыков работы с любой информацией. Новая образовательная парадигма предполагает необходимость ориентации образования на развитие личности посредством опережающего обучения. Она основывается на необходимости обеспечения готовности личности к действиям в новых условиях, что полностью отличает её от традиционной образовательной системы, которая основана на идеях воспроизведения готовых знаний. Личность, воспитанную в новой образовательной парадигме, должны отличать системное научное мышление, социальная активность, способность к творчеству, толерантность, умение работать в команде. Основу модели образования в настоящее время составляют концепции, которые обосновывают её сущность с точки зрения междисциплинарности, компетентного подхода, инновационной направленности обучения. В этой связи в ряду основных принципов обучения стоит назвать вариативность, инновационность содержания, форм и методов, технологий образования и воспитания, а также функциональную направленность. В качестве характерных черт новой образовательной парадигмы необходимо отметить непрерывность и массовость образования, ориентация на личность обучаемого, развитие креативного мышления. Следует подчеркнуть, что в основу ныне действующих федеральных образовательных стандартов высшего образования положен компетентный подход [1].

Как уже указывалось выше, новая парадигма образования, а также компетентностный подход к результатам обучения требуют использование инновационных методов в процессе обучения. В этой связи целесообразным представляется проанализировать такой метод ведения лекции, как эвристическая беседа. В рамках традиционной организации учебного процесса при реализации лекции как формы проведения учебных занятий используется зачастую односторонняя форма коммуникации – пассивный метод. Преподаватель излагает учебный материал, обучающийся воспринимает его опосредованно, его функция – слушание, он пассивен. Как следствие этого – весьма низкая эффективность такого занятия. Существует определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного, 50% увиденного и услышанного, 80% того, что говорит сам и 90% того, до чего дошел в деятельности [11]. В этой связи, для того, чтобы оптимизировать результат обучения и повысить его эффективность, особое внимание в методике организации учебного процесса стало уделяться диалогическим формам и методам сотрудничества преподавателя и студента, которые позволяют обеспечить совместный поиск истины, развитие творческого мышления через создание проблемных ситуаций, разнообразие креативных решений. Таким образом, на передний план выдвигаются интерактивные методы обучения, априори предполагающие взаимодействие. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, а преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску.

Лекция – эвристическая беседа и относится к данной категории интерактивных форм обучения. Становление эвристической беседы в обучении имеет глубокие исторические корни. Истоки её зарождались в Древней Греции, именно диалог как метод нахождения истины встречается в античной философии. Основположниками эвристических диалогов можно считать Сократа (470-399 гг. до н.э.) и Платона (427- 347 гг. до н.э.). Искусство майевтики (раскрытие понятий и установление истины путем постановки вопросов и поиска ответов на них) можно с полным правом назвать предтечей эвристической беседе, используемой в современной педагогической практике. Ценность сократовского метода заключается в том, что он развивает логическое мышление, особенно способность к размышлению и выводам. Отдельная опасность может заключаться в том, что участник беседы может увлечься формой, а не содержанием и смыслом беседы. Платон значительно углубил учение Сократа об эвристическом диалоге. Он впервые разработал структуру диалога, его фигуры, формы, правила ведения беседы, обосновал, что единственная цель его участников – познание истины, получение новых знаний относительно предмета суждения.

В отношении исследований диалога (эвристического диалога) с философских позиций, следует особо отметить концепции М. Бахтина. М. Бахтин уделял особое внимание диалогическому мышлению, и, в частности, проблемам эвристического диалога. Под ним ученый понимал общечеловеческую философско-антропологическую характеристику: с одной стороны – это условие человеческого познания и самопознания, а с другой – основная форма их реализации. Согласно мысли философа, диалог имеет возможность не только отражать движение или развитие мысли, но и может их организовывать. Диалог, в первую очередь, и является той формой, которая структурирует мысль [3].

Что же касается педагогической ценности эвристического диалога, то нельзя не отметить вклад английского ученого-педагога конца XIX – нач. XX века Г. Армстронга, который предпринял одну из первых попыток разработать целостную систему ведения эвристической беседы. Этот метод позволяет вести студентов путем доступного научного исследования.

Приверженцами использования эвристического диалога были Н.Ф. Бунаков [4], К. Вентцель [5]. Подробному исследованию метода эвристической беседы посвящены работы Н. Плескачевич [9]. Согласно её теории, эвристическая беседа представляет собой систему вопросов, логически взаимосвязанных между собой, каждый из которых представляет для будущего специалиста задачу, которая ведет его путем самостоятельного достижения истины.

Вслед за Н. Плескачевич, выделим следующие основные виды эвристической беседы:

- 1) Эвристическая беседа, которая направлена на поиск ответа при условии, что будущие специалисты знают способ.
- 2) Эвристическая беседа, которая направлена на поиск способа при условии, что будущие специалисты знают ответ.
- 3) Эвристическая беседа, которая направлена на поиск ответа и способа решения [9].

Теория ведения эвристической беседы разработана также в исследованиях А. Хуторского. Он понимает дидактическую эвристику как теорию обучения, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности [10].

Методология диалоговой образовательной деятельности вообще и эвристический диалог в частности детально представлены в исследованиях А.Д. Короля. Под эвристическим диалогом он понимает «постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности» [7, с. 60].

А.Д. Король представляет такую характеристику диалоговой образовательной деятельности. Ученик (обучающийся, студент) на первом этапе своей образовательной деятельности познаёт исследуемую область реальности (реальный образовательный объект). На втором этапе «полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности (гипотеза, образ, знак, поделка и др.) сопоставляется под руководством учителя с культурно-историческими аналогами. Культурно-исторический аналог... выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий и др., считающихся фундаментальными достижениями человечества. На третьем этапе деятельности учащегося этот продукт переосмысливается, достраивается или включается в предмет новой деятельности ученика. При этом образовательный продукт обобщается и выстраивается до обобщенного образовательного продукта» [7, с. 60]. Данную схему можно с полным правом проецировать на познавательную деятельность студентов. При этом эвристическая коммуникативная деятельность студентов имеет стратегический (проектирование и организация коммуникаций) и тактический характер (умение реализовать эвристический диалог). Таким образом эвристический диалог является по сути постановкой студентами творческих вопросов, которые формируют

творческое мышление студента относительно переосмысления нового материала и извлечения из него нового знания, которое и реализуется в ответах на эти вопросы.

Возвращаясь к проблеме использования в образовательной деятельности такой инновационной формы как лекция – беседа (допустим, как эвристическая беседа), стоит отметить, что процесс её разработки и реализации довольно трудоёмкий. Согласившись с Т.Г. Аркадьевой, выделим принципы разработки лекции-беседы:

- 1) Принцип эвристичности (в вопросно-ответном поиске происходит открытие новых знаний).
- 2) Принцип познавательной ценности (активизируется творческое мышление, продуктивное воображение, проводится рефлексия).
- 3) Принцип коммуникативности (развиваются коммуникативные умения и навыки, готовность вести диалог; участвовать в обсуждении вопросов, налаживается продуктивное сотрудничество студентов и преподавателей).
- 4) Принцип научности (научная информация излагается в полном объеме, отражаются новейшие научные достижения в предметной области, обсуждаются перспективы развития научной проблемы, уточняются междисциплинарные связи изучаемой темы, производится систематизация материала).
- 5) Принцип доступности (научный материал понятен для восприятия и усвоения, примеры доступны для понимания).
- 6) Принцип личностной ориентированности (развивается творческий потенциал студента, формируется мотивация, происходит становление самооценки и самоконтроля).
- 7) Принцип эмоциональной выразительности (регулируются темп, интонация, жесты, мимика, громкость, четкость произношения в ориентации на студентов).
- 8) Принцип наглядности (на занятии используются возможности ИКТ, схемы, таблицы) [2].

Ключевой структурный элемент такой лекции – вопросы. Они могут быть открытые, закрытые, альтернативные, ориентирующие, уточняющие.

В качестве примера можно привести использование собственного опыта при формулировании различных вопросов про подготовке лекции-беседы:

- 1) на материале темы «Методы обучения в высшей школе» учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы магистратуры по направлению подготовки 43.04.02 Туризм.

Открытые вопросы	Закрытые вопросы	Альтернативные вопросы	Ориентирующие вопросы	Уточняющие вопросы
Какие существуют методы обучения по источникам получения знаний?	Существует три типа методов обучения по источникам получения знаний?	К методам обучения по источникам получения знаний относят словесные, наглядные и практические методы или только словесные?	Конечно, Вы знаете, что к методам обучения по источникам получения знаний относят словесные, наглядные и практические методы?	Вы хотите сказать, что к методам обучения по источникам получения знаний относят словесные, наглядные и практические методы?
Какие методы обучения относятся к категории «устные словесные»?	Существует ли одна категория словесных методов обучения (устные)?	Тренировочные упражнения относят к наглядным, словесным или к практическим методам?	Безусловно, Вам известно, что тренировочные упражнения и практики относят к практическим методам обучения?	Вы предполагаете, что выпускная квалификационная работа – это письменный метод обучения?

- 2) на материале темы «Методика основных форм преподавания» учебной дисциплины «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы магистратуры по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция.

Открытые вопросы	Закрытые вопросы	Альтернативные вопросы	Ориентирующие вопросы	Уточняющие вопросы
Какие возможности даёт игра как метод обучения в юриспруденции?	Существует три основных категории игр?	К категории игр как метода обучения относят деловую, ролевую и организационно-деятельностную игру?	Конечно, Вы знаете, что к категории игр как метода обучения относят деловую, ролевую и организационно-деятельностную игру?	Вы полагаете, что основной характеристикой деловой игры является моделирование процесса деятельности руководителей и специалистов по выработке профессиональных решений?
Какие категории игр как метода обучения студентов-юристов Вам известны?	Существует только две категории обучающихся игр (деловая и ролевая игра)?	Отсутствие системы оценивания по ходу игры характерно для ролевой или деловой игры?	Вам, наверное, известно, что признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры?	Вы хотите сказать, что организационно-деятельностная игра является имитацией практики, а кейс-метод – имитацией ситуации, в которой реализуется практика?

Вопросы могут быть как простыми для того, чтобы сосредоточить внимание студентов на отдельных аспектах темы, так и проблемные. Обучаемый, продумывая ответ на заданный вопрос, получает возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять важность обсуждаемой темы, что повышает интерес, и степень восприятия материала обучающимися.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время в условиях смены образовательных парадигм, а также в рамках компетентного подхода к результатам обучения в высшей школе использование эвристического диалога в учебном процессе обеспечивает формирование творческого мышления будущих профессионалов, позволяет значительно повысить уровень усвоения учебного материала. Лекция – эвристическая беседа является эффективным способом реализации интерактивного сотрудничества педагога и обучающихся, а проблемы практического использования данной технологии в рамках преподавания различных дисциплин являются материалом для дальнейшего исследования.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". - Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. N 53 (часть I) ст. 7598. - ст. 11.
2. Аркадьева, Т.Г. Лекция-беседа в методическом инструментарии преподавателя русского языка как иностранного / Т.Г. Аркадьева, М.И. Васильева, С.С. Владимирова, Н.С. Федотова, Т.Г. Шарри // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 406-418.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
4. Бунаков, Н.Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет. (1872–1902 г.) / Н.Ф. Бунаков. – Изд. 3-е, значит. переработ. – СПб: Гутцац, 1906. – 231 с.
5. Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. - М.: Тип. Лит. Т-ва И.Н. Кушнарев и К, 1910. – 110 с.
6. Гендина, Н.И. Деятельностно-ориентированные методы обучения как средство формирования информационной культуры специалиста / Н.И. Гендина // Информационная культура специалиста: гуманитарные проблемы: тез. докл. межвуз. науч. конф. – Краснодар, 1993. – С. 167-170.
7. Король, А.Д. Система эвристического обучения на основе диалога: опыт проектирования и реализации / А.Д. Король // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3: Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – Т. 6, № 1. – С. 57-64.
8. Король, А.Д. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа / А.Д. Король, А.В. Хуторской // Смыслы и цели образования: инновационный аспект: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. - М., 2007. - С. 197-206.
9. Плесакевич, Н.М. Эвристическая беседа и ее роль в процессе обучения (на материале предметов гуманитарного цикла в средних классах школы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Плесакевич. - Минск, 1969.- 24 с.
10. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.
11. Karnikau R., McElroy F. Communication for the Safety Professional: Chicago, 1975. 370 S.
12. Гирусов, Э.В. Актуальные проблемы философии науки [Электронный ресурс] / Э.В. Гирусов. - М.: Прогресс-Традиция, 2017. - 347 с. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1018159> (Дата обращения 07.02.2020 г.)

УДК 378.2

кандидат технических наук, доцент Лапа Марина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

кандидат технических наук, доцент Кравцова Светлана Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

старший преподаватель кафедры «Физика» Мирошниченко Евгения Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

САМООЦЕНКА И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОНЯТИЯ ГОМОМОРФИЗМА И ПРИНЦИПА СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. Статья посвящена использованию профессиональных стандартов для самооценки и прогнозирования конкурентоспособности студентов. В статье обосновано применение методики самооценки с использованием профессиональных стандартов для повышения мотивации обучающихся к освоению требуемых компетенций в результате выявления уровня собственной конкурентоспособности на конкретную должность и оценки потенциальных возможностей.

Ключевые слова: конкурентоспособность, квалификационный уровень, профессиональный стандарт, гомоморфизм, трудовая мобильность.

Annotation. The article is devoted to the use of professional standards for self-assessment and forecasting of students' competitiveness. The article substantiates the use of self-assessment methods using professional standards to increase the motivation of students to develop the required competencies as a result of identifying the level of their own competitiveness for a specific position and evaluating potential opportunities.

Keywords: competitiveness, qualification level, professional standard, homomorphism, labor mobility.

Введение. Идеи теории конкурентоспособности были заложены А. Смитом, М. Портером [1], Ж.Ж. Ламбенем [2], большое внимание вопросам конкурентоспособности персонала уделено в работах Фатхутдинова Р.А. [3]. Эти идеи получили развитие и свое подтверждение в современных условиях [4-11]. Основными факторами конкуренции в трудовых отношениях являются квалификационно-профессиональные качества работника. Профессиональное самоопределение связано с глубокими, сильными, эмоциональными переживаниями развивающегося человека, здесь возникают серьезные нарушения внутреннего мира развивающегося человека, так как в жизни большинства людей это первый нормативный выбор, т.е. обязательный вынужденный выбор, от которого нельзя уйти. В высшей школе многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее профессиональному самоопределению и профессионально-личностному развитию обучающихся играет большую роль. Принцип стандартизации персонала состоит в том, что требования к работникам типизируются, унифицируются и обеспечиваются профессиональными стандартами. Профессиональные стандарты [12] призваны связать сферу труда и сферу образования, что определяет безусловную актуальность их внедрения на предприятиях РФ, включая развивающиеся отрасли Крыма. Многие ученые сформировали ряд подходов к определению понятия «конкурентоспособность персонала», единого подхода нет [9]. На сегодняшний день организации многих отраслей в РФ не используют методы оценивания и прогнозирования конкурентоспособности человеческих ресурсов, единой методологии нет, методики, учитывающей неопределенность рынка труда, внешней среды организации, неполноту информации о квалификационно-профессиональных требованиях возможного рабочего места индивидуума нет [14, 15].

Цель статьи: самооценка и прогнозирование конкурентоспособности обучающихся в условиях неопределенности рынка труда, неполной информации о квалификационно-профессиональных требованиях возможного рабочего места индивидуума с использованием методов стандартизации персонала и понятия гомоморфизма для обеспечения их конкурентоспособности и качества жизни.

Изложение основного материала статьи. Конкурентоспособность индивидуума влияет на его трудовую мобильность и обеспечивает уровень качества жизни. Конкурентные преимущества человеческих ресурсов обуславливают конкурентные преимущества предприятия, причем на сегодняшний день отмечается угроза деградации человеческого капитала.

Рассмотрим математическую интерпретацию уровней структурной модели профессиональных знаний работников с использованием понятия гомоморфизма для оценивания их конкурентоспособности.

Если попытаться дать математическую интерпретацию уровней структурной модели профессиональных знаний специалиста о предметной области $U = (U_1, U_2, U_3, \dots, U_n)$, то наиболее прозрачным является понятие гомоморфизма — отображения некоторой системы E , сохраняющего основные операции и основные отношения этой системы.

Пусть $E = (E_1, (o_i : i \in I), (r_j : j \in J))$ — некоторая система с основными понятиями и основными отношениями $r_j ; j \in J$. Гомоморфизмом системы E в однотипную ей систему $E' : E' = (E'_1, (o'_i : i \in I), (r'_j : j \in J))$ называется отображение

$\Phi : E \rightarrow E'$, удовлетворяющее следующим двум условиям:

$$\Phi(o_i, (e_1, \dots, e_m)) = o'_i(\Phi(e_1), \dots, \Phi(e_m));$$

$$(e_1, \dots, e_m) \in r_j \rightarrow (\Phi(e_1), \dots, \Phi(e_m)) \in r'_j$$

для всех элементов $e_1, \dots, e_m$ из E и всех $i \in I, j \in J$.

Согласно введенным обозначениям уровни структурной модели профессиональных знаний специалистов есть гомоморфизмы моделей (то есть понятий и отношений) предметной области $\Phi : M \Rightarrow M'$, где $M = (A, R, S); M' = (A', R', S')$, A' — мета-понятия, или понятия более высокого уровня абстракции; R' — мета-отношения; S' — мета-стратегии принятия решений.

Восходя по ступеням структурной модели, получаем систему гомоморфизмов. Уровни структурной модели профессиональных знаний работников о предметной области $U = (U_1, U_2, U_3, \dots, U_n)$, соответствуют уровню их компетентности в данной предметной области и квалификационному уровню профессиональных стандартов.

В [14] предложен метод оценивания конкурентоспособности персонала на основе нормы потребительской стоимости товара «рабочая сила» для работодателей. В работе [15] разработана методика оценки квалификационно-профессиональных характеристик работников метрологических служб предприятий с использованием профессиональных стандартов. Процесс оценивания заключается в следующем. Составляется перечень оцениваемых квалификационно-профессиональных качеств работника, используя для уровней квалификации 4, 5, 6, 7.

Оценивание осуществляется в три этапа [15].

Этап I: требования, которые приведены в анкете, сопоставляются знаниям, способностям, навыкам и качествам работника и оцениваются по 10-бальной шкале. Результаты фиксируются в соответствующей графе (знак «+», как показано на рис. 1).

Этап II: оцениваются потенциальные возможности для достижения квалификационно-профессиональных качеств. Результаты фиксируются в соответствующей графе (знак «*», как показано на рис. 1).

Этап III: оцениваются требования к работе (Т), которая должна будет выполняться согласно должностным обязанностям [13]. Результаты фиксируются в соответствующей графе (знак «х», как показано на рис. 1).

Оценка конкурентоспособности работника осуществляется [14, 15] по формуле (1):

$$K_r = \frac{\sum_{i=1}^n RK_i}{\sum_{i=1}^n T_i}, \quad (1)$$

где RK_i — реальные знания и умения работника;

n — количество оцениваемых качеств;

T_i — требуемые в работе знания и умения.

Оценка перспектив повышения конкурентоспособности работника предприятия производится по формуле (2):

$$K_{pv} = \frac{\sum_{i=1}^n PV_i}{\sum_{i=1}^n T_i}, \quad (2)$$

где PV_i — потенциальные возможности специалиста в отношении оцениваемых знаний, умений и навыков;

n — количество оцениваемых качеств;

T_i — требуемые в работе качества.

В продолжение рассмотренного в [14, 15] метода предлагается проводить оценку по различным блокам вопросов (анкетам). Например, для категории руководителей кроме квалификационно-профессиональных характеристик (согласно профессионального стандарта) могут быть также такие стороны деятельности (оценка деловых характеристик по Е. Жарикову):

- 1) мышление руководителя;
- 2) мотивация к труду;
- 3) функциональные характеристики;
- 4) способность принимать решения;
- 5) этические характеристики;
- 6) психологические особенности руководителя;
- 7) желаемый уровень оплаты труда.

Далее на основе полученных результатов предлагается рассчитать комплексный показатель конкурентоспособности работника с использованием квадратичного подхода (многофакторная модель) по формуле (3):

$$K(m) = (K1 * K2 * \dots * K_m) / m. \quad (3)$$

где m — количество блоков вопросов (анкет);

$K1, \dots, K_m$ — оценка по каждому блоку вопросов.

Данный метод оценивания комплексного показателя конкурентоспособности позволяет гибко сформировать набор анкет, отражающих требования к конкретному рабочему месту (включая профессионально-квалификационные требования отдельных трудовых функций данной профессии согласно профессионального стандарта) и анкеты для других характеристик, например указанные выше в пунктах 1-6) для руководителей высшего звена, т.к. на различных рабочих местах возможно выполнение отдельных

обобщенных трудовых функций, изложенных в профессиональном стандарте, а не всех одновременно. Этот фактор можно учесть с помощью введения коэффициентов весомости для каждой анкеты.

Предложено использовать данную методику при изучении магистерского курса «Управление персоналом и сертификация», «Стандартизация и сертификация персонала» для студентов направления 27.04.01 «Стандартизация и метрология», профиль «Стандартизация и менеджмент качества» для ознакомления с системой профессиональных стандартов и системой добровольной сертификации специалистов в РФ [16]. Практическая работа «Оценка и прогнозирование конкурентоспособности персонала с использованием принципа стандартизации» заключается в следующем (ход работы).

1. Ознакомиться с общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов и системой профессиональных стандартов РФ [12, 13].

2. Провести самооценку, используя анкеты оценки деловых характеристик руководителя Е. Жарикова.

3. Изучить профессиональный стандарт с учетом желания работать на той или иной должности (варианты представлены в табл. 1), составить перечень оцениваемых профессиональных знаний и умений согласно выбранного профессионального стандарта, бланк анкеты приведен в табл. 2.

Таблица 1

Варианты заданий

Профессиональный стандарт	главный метролог	инженер по стандартизации	инженер по качеству	инженер по метрологии	специалист по неразрушающему контролю	по выбору студента

Таблица 2

Бланк анкеты

Профессиональный стандарт Должность	Уровень квалификации:										
Перечень оцениваемых профессиональных знаний и умений	о ц е н к а										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											
...											
n											

4. Провести самооценку конкурентоспособности на должности согласно требований выбранного профессионального стандарта (табл. 1) по формулам (1), (3). Для квалификационных уровней 6,7 при вычислении комплексного показателя (3) учитывать также оценки по анкетам Е.Жарикова для оценки деловых характеристик руководителя для категории персонала руководителей 2-6) (получить у преподавателя в электронном виде).

5. Провести самооценку потенциальных возможностей повышения конкурентоспособности на выбранную должность по формулам (2), (3).

6. Провести анализ своих конкурентных преимуществ.

В процессе практической работы обучающиеся составляют анкеты для самооценки по различным уровням квалификации, для различных обобщенных трудовых функций профессионального стандарта, при этом осваивают:

- структуру профессионального стандарта;
- понятие квалификации работника;
- преимущества использования профессиональных стандартов для работника;
- преимущества использования профессиональных стандартов для работодателя;
- преимущества использования профессиональных стандартов для общества;
- структуру функциональной карты вида профессиональной деятельности в профессиональном стандарте (карта обобщенных трудовых функций);
- характеристики квалификационных уровней 4-7 и пути их достижения.

В процессе выполнения практической работы и изучения профессиональных стандартов по соответствующим направлению подготовки обучающихся профессиям происходит интериоризация - формирование ценностного отношения к выбранному направлению профессиональной деятельности, выработка профессионально значимых качеств, освоении требуемых компетенций. В процессе изучения профессиональных стандартов магистрами на завершающем этапе – индивидуализации – формируется готовность к осознанному, самостоятельному планированию, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития, готовность принимать решение о продолжении образования или трудоустройстве, формируются навыки поведения на рынке труда. В результате изучения профессиональных стандартов возможно потребуется коррекция профессионального самоопределения, поэтому целесообразно ознакомление с профессиональными стандартами еще на этапе профориентационной работы с абитуриентами.

Апробация методики проведена также путем самооценки квалификации обучающихся ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» в период прохождения практики на предприятиях г. Севастополя [16]. Самооценка проводилась по 6 анкетам на соответствие требованиям профессионального стандарта 40.012 - «Специалист по метрологии»:

- 1) требования для выполнения трудовой функции С/01.6 «Организация работ по поверке (калибровке) средств измерений в подразделении»;
 - 2) требования для выполнения трудовой функции С/02.6 «Организация работ по обновлению эталонной базы, поверочного оборудования и средств измерений»;
 - 3) требования для выполнения трудовой функции С/03.6 «Анализ состояния метрологического обеспечения в подразделении метрологической службы организации»;
 - 4) требования для выполнения трудовой функции С/04.6 «Подготовка подразделения метрологической службы организации к прохождению аккредитации в области обеспечения единства измерений»;
 - 5) требования для выполнения трудовой функции С/06.6 «Организация рабочих мест в подразделении метрологической службы организации»;
 - 6) требования для выполнения трудовой функции С/07.6 «Организация работ по метрологической экспертизе технической документации».
- Фрагмент анкеты и результатов самооценки обучающегося приведен на рис. 1.

Должность, профессия: инженер-метролог I категории; начальник отдела метрологии; метролог I категории						Уровень квалификации: 6					
Образование: высшее – бакалавриат, магистратура, специалитет											
Перечень квалификационно-профессиональных требований	Оценка										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Знания											
1.1 Законодательство Российской Федерации, регламентирующее вопросы единства измерений и метрологического обеспечения								+		*	X
1.2 Нормативные и методические документы, регламентирующие вопросы метрологической экспертизы							+		*		X
1.3 Нормативные и методические документы, регламентирующие работы по метрологическому обеспечению в организации								+		*	X
1.4 Принципы нормирования точности измерений								+			*
1.5 Области применения методов измерений							+		*		X
1.6 Конструктивные особенности и принципы работы средств измерений						+			*		X
1.7 Технологические возможности и области применения средств измерений						+			*		X
2 Умения											
2.1 Применять методы системного анализа для подготовки и обоснования выводов о состоянии метрологического обеспечения							+		*		X
2.2 Определять потребность подразделения метрологической службы в оборудовании									+		*
2.3 Определять необходимость разработки нормативных документов										+	*
2.4 Определять необходимость разработки локальных поверочных схем						+			*		X
3 Трудовые действия											

Рисунок 1. Результат самооценки на соответствие требованиям профессионального стандарта 40.012 - «Специалист по метрологии» (трудовая функция С/03.6)

В результате измерения конкурентоспособности с применением предложенного метода выявляются разрывы в знаниях, умениях, необходимых для работы на должности, показанные знаком <=> на рис. 1. В таблице 3 приведен пример результатов самооценки по 6 анкетам на соответствие требованиям профессионального стандарта 40.012 - «Специалист по метрологии».

Результаты самооценки обучающегося

	Анкета №1	Анкета №2	Анкета №3	Анкета №4	Анкета №5	Анкета №6
$\sum_{i=1}^n RK_i$	45	55	71	44	53	53
$\sum_{i=1}^n PV_i$	59	79	96	55	71	72
$\sum_{i=1}^n T_i$	60	89	110	60	78	80
Kr(m)	0,75	0,617	0,645	0,73	0,67	0,66
Kpv(m)	0,98	0,887	0,87	0,916	0,91	0,9

Комплексный показатель конкурентоспособности анкетированного для работы на должности инженера-метролога по результатам 6 анкет (табл.3), определенный по формуле (3) равен **Kr(m)**=0,677. Комплексный показатель для перспектив повышения конкурентоспособности анкетированного для работы на должности инженера-метролога по результатам 6 анкет равен **Kpv(m)** = 0,879.

Анализ результатов самооценки обучающихся по программе магистратуры показал, что значения **Kr(m)** варьировались от 0,3 до 0,9; **Kpv(m)**- от 0,6 до 0,95, причем хорошо успевающие студенты оценивали свои квалификационно-профессиональные качества ниже, чем плохо успевающие студенты, у которых оказалась завышена самооценка, и выше оценивали свои потенциальные возможности восполнения недостающих знаний **Kpv(m)**. Выше уровень **Kr(m)** оказался и у студентов, совмещающих работу по специальности с учебной. Конкурентоспособность обучающихся магистров в соответствии с требованиями к должностям руководителей высшего и среднего звена оказалась ниже, чем к должностям инженера или специалиста.

Выводы. Метод измерения и прогнозирования комплексного показателя явной конкурентоспособности работника, позволяющий выявить уровень структурной модели профессиональных знаний обучающихся о предметной области $U = (U_1, U_2, U_3, \dots, U_n)$, обеспечивающий соответствие сформированных компетенций требованиям работодателя с учетом требований профессиональных стандартов, является более гибким, позволяет проводить самооценку и прогнозировать возможность трудоустройства работников проблемных категорий (молодежь) в соответствии с имеющимися конкурентными преимуществами для обеспечения качества их жизни.

Изучение профессиональных стандартов важно для адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, формирования профессионального самосознания, прогнозирования траектории профессиональной карьеры, оценки своих конкурентных преимуществ. При выполнении практической работы «Оценка и прогнозирование конкурентоспособности персонала с использованием принципа стандартизации» обучающиеся получают навык формулирования критериев самооценки с использованием профессиональных стандартов и Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. Определяется адекватность самооценки, осознаются реальные возможности при поиске работы обучающимися. В результате самооценки с использованием предложенной методики повышается мотивация к освоению требуемых компетенций в результате выявления уровня собственной конкурентоспособности на конкретную должность и оценки потенциальных возможностей.

В работе рассмотрена оценка явной конкурентоспособности студентов, в дальнейшем целесообразно исследовать особенности оценивания латентной, демонстративной, перспективной конкурентоспособности выпускников ВУЗов.

Литература:

1. Джоан Магретта .Ключевые идеи. Майкл Портер — М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. — 272 с.
2. Ламбен Ж., Чумпитас Р., Шулинг И. Менеджмент, ориентированный на рынок. 2-е изд. / Пер. с англ. под ред. В.Б. Колчанова. - СПб.: Питер, 2014. - 720 с.
3. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса. — М.: Издательско-книготорговый центр «Маркетинг», 2002. — 892 с.
4. Козубова О.А. Управление конкурентоспособностью персонала: проведение оценки на предприятиях туристической сферы / О.А. Козубова // Управление трудовыми ресурсами. - №5. — 2012.
5. Землянухина С.Г. Концепция достойного труда как целевой ориентир управления качеством трудовой жизни. [Электронный ресурс]. 2012 URL: http://arbir.ru/articles/a_4595.htm.
6. Данкер К.А. Стратегия управления конкурентоспособностью персонала на разных этапах жизненного цикла организации / К.А. Данкер // Управление изменениями в социально-экономических системах. – Воронеж: ЦНТИ ВГУ, 2014. – С. 178-184.
7. Миронов, Г.И. Анализ конкурентоспособности персонала предприятия [Текст]: Показатели и методики / Г.И. Миронов // Вопросы экономики и права. - 2014. - № 2. - С. 74-76.
8. Микульчик К.Д. Оценка конкурентоспособности персонала предприятия // Молодой ученый. — 2016. — №5. — С. 370-372.
9. Кушербаева А.Е. Конкурентоспособность персонала организации. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://articlekz.com/article/18823>.
10. Sabetova T.V. Definition of the term «competitiveness of the labor market participant» [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.18551/rjoas.2017-04.16>.
11. Гусарова А.С. Конкурентоспособность персонала организации // Студенческий электрон. научн. журн. - 2017. - № 6(6). URL: <https://sibac.info/journal/student/6/76910>.
12. <http://www.profstandart.rosmintrud.ru>

13. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс]. URL: <http://classinform.ru/eksd.html>.
14. Лапа М.В. Развитие научных основ повышения качества эксплуатации и ресурсоспособности критически важных объектов инфраструктуры: монография (глава 6) / М.В. Лапа, К.Н. Маловик. — Харьков: Изд-во "ИНДУСТРИЯ", 2016. — 280 с.
15. Лапа М.В., Маловик К.Н. Экспертная оценка квалификации работников для эффективного управления качеством жизни / Качество и жизнь: научно-производственный журнал // Москва: МОО «Академия проблем качества», 2019. — № 1 (21). Спецвыпуск. — С. 72-77.
16. Муха Т.В., Шульга Е.В., Лапа М.В. "Стандартизация и обеспечение конкурентоспособности персонала метрологических служб". Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии: проблемы и перспективы» – Севастополь: СевГУ, 2019. — С. 242-247.

Педагогика

УДК 37.01

доктор педагогических наук, профессор Лях Юлия Анатольевна

Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский психолого-социальный университет» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В представленном исследовании социально-педагогическое проектирование рассматривается как технология духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. В работе проводится анализ успешных социально-педагогических проектов, направленных на решение проблем духовно-нравственного воспитания, реализованных в рамках Международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива», проводимого Фондом «Соработничество» по инициативе Благотворительного фонда преподобного Серафима Саровского, под эгидой Русской Православной Церкви под председательством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла.

Ключевые слова: технология, проект, социально-педагогическое проектирование, духовно-нравственное воспитание.

Annotation. In the present study, social and pedagogical design is considered as a technology of spiritual and moral education of the younger generation. The paper analyzes successful social and pedagogical projects aimed at solving problems of spiritual and moral education, implemented in the framework of the International Open Grant Competition "Orthodox Initiative", conducted by the Foundation "Collaboration" on the initiative of the St. Seraphim of Sarovsky Charitable Foundation under Chairmanship of His Holiness Patriarch of Moscow and All Russia Kirill.

Keywords: technology, project, social and pedagogical design, spiritual and moral education.

Введение. Вопросы совершенствования системы образования и обеспечения эффективности образовательного и воспитательного процесса всегда были основными для российской общеобразовательной школы [8; 9; 10; 15]. В настоящее время очевидным фактом в российском обществе и государственной политике является повышение значимости духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем на современном этапе исторического развития решение проблем духовно-нравственного воспитания невозможно без участия всех субъектов социально-образовательной деятельности и вовлечения различных ведомств. Данная тенденция ведет к изменению самой парадигмы образования, и ставит перед образовательной сферой принципиально новые задачи. В связи с этим становится особенно важным научиться проектировать социально-педагогическую среду и предвидеть последствия ее преобразований [2; 5].

В контексте нашего исследования как эффективную технологию духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения мы рассматриваем социально-педагогическое проектирование [6; 12].

Изложение основного материала статьи. Проблемы социально-педагогического проектирования находят отражение в исследованиях Н.И. Кужановой, В.Ю. Юсупова (теоретико-методологические основы социально-педагогического проектирования) [7; 16]; Н.В. Бочаровой, В.А. Мешкова, О.С. Рыжовой (социально-педагогическое проектирование в контексте работы с различными субъектами образовательной деятельности) [1; 11; 13]; И.В. Власюк, Л.Н. Глебовой (социально-педагогическое проектирование в контексте решения социально-образовательных задач региона) [3; 4] и др.

Анализ современной научно-педагогической литературы показывает, что понимание феномена «социально-педагогическое проектирование» до сих пор является открытым дискуссионным вопросом.

В.А. Мешков в социально-педагогическом проектировании выделяет два аспекта «социальное проектирование» и «педагогическое проектирование», которые, по мнению автора, выступают как органическое единство, реализуемое в социуме [11]. В данном подходе социально-педагогическое проектирование рассматривается как сложное системное образование, слагаемые которого основываются на общих принципах проектирования.

В работах Н.В. Бочаровой и А.А. Семенова объектом социально-педагогического проектирования является личностное развитие. Н.В. Бочарова понимает его как вид деятельности специалистов по преобразованию взаимосвязей и взаимозависимостей между педагогическим потенциалом социальной среды, и личности [1]. А.А. Семенов как создание условий в социальной среде для осуществления всестороннего, полноценного формирования личности, ее успешной самореализации в обществе. Автор подчеркивает необходимость возможности преобразования данных условий посредством педагогических средств. По мнению

А.А. Семено, продуктом социально-педагогического проектирования является социально-педагогический проект [14].

Согласно В.З Юсупову, социально-педагогическое проектирование представляет собой специально организованную разнопрофессиональную деятельность по осуществлению полидисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики [16].

В контексте нашего исследования мы придерживаемся понимания социально-педагогического проектирования, представленного в работе Н.И. Кужановой. Ученый рассматривает его как «систему действий, последовательность которых определяется в процессе проектирования на основе глубокого и всестороннего их анализа, как результат эффективного практического освоения всех видов научной информации, теоретически и методологически характеризующей эту систему. Социально-педагогическое проектирование представляет собой технологию комплексного и оптимального использования этой информации в конструировании системы, отвечающей заданным требованиям, с четкой структурой организованных социальных связей в различных сферах и на различных уровнях жизнедеятельности». Важным при социально-педагогическом проектировании, по мнению автора, является учет субъективных факторов, а также направленность на изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования, в окружающем их социуме, а не в самом по себе разрабатываемом проекте [7].

Далее рассмотрим примеры социально-педагогических проектов, реализованных на условиях социального партнерства между государственными муниципальными учреждениями, негосударственными некоммерческими организациями осуществленными и православными приходами. Все проекты были реализованы в рамках Международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива», проводимого Фондом «Соработничество» по инициативе Благотворительного фонда преподобного Серафима Саровского, под эгидой Русской Православной Церкви под председательством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла.

Проект «Путь к успеху» - комплексная инновационная экспериментальная площадка для профориентации, духовно-нравственного воспитания и самореализации учащихся средней и старшей школы (ЧОУ «Православная гимназия во имя Святителя Иннокентия (Вениамина)», митрополита Московского, Иркутская обл., г. Братск).

Основой проекта стало введение в жизнь гимназии программы, объединяющей работу по профориентации, социальному проектированию, исследовательской деятельности и духовно-нравственному воспитанию. Обучающиеся прошли тестирование по профориентации программными комплексами МГУ им. М.В.Ломоносова, стали участниками классных часов и тренингов с применением игровых технологий по профориентации, дополнительных развивающих программ в области физики, робототехники, астрономии, биологии и других научных областей.

В июле-августе 2018 года состоялись занятия летней исследовательской станции, в рамках которой гимназисты провели свои первые исследования по биологии и астрономии под руководством священника.

С сентября по декабрь 2018г. действовал «Клуб успешного лидера», созданный для работы с одаренными детьми. Школьники приняли участие в исследовательской и проектной деятельности по астрономии, химии, биологии и робототехнике, посетили занятия Математической школы и школы английского языка, стали активными участниками и организаторами социальных проектов.

Реализованный проект демонстрирует эффективность комплексной работы по профориентации, духовно-нравственному воспитанию и самореализации учащихся.

Проект «Международный форум православной молодежи» (Общественная организация «Путь молодежи», Виленско-Литовская епархия, Литва, г. Вильнюс).

Авторы проекта поставили перед собой цель объединить на единой образовательной площадке молодежных лидеров Европейской части континента.

В Форуме, который проходил с 29 июля по 3 августа 2018 года в Вильнюсе на базе свято-духова монастыря, приняли участие представители епархий из 15 стран: Литвы, России, Беларуси, Латвии, Германии, Эстонии, Исландии, Италии, Польши, Австрии, Швейцарии и др.

Работа Форума была направлена на развитие международного сотрудничества с православными молодежными организациями Европы. Для плодотворного общения участниками были представлены дискуссионные площадки, проведены лекции и воркшопы, мероприятия для неформального общения.

Результатом стали конкретные решения по проблемам взаимодействия, установление контактов, получение знаний о новых формах и методах работы с молодежью и создание Интернет-ресурса с базой данных о православных молодежных активах Европы.

Проект Детский центр «Преображение» (ФГБУ «Государственный историко-архитектурный и этнографический музей-заповедник «Кижи, Приход Спасо-Преображенского храма о. Кижи, республика Карелия, г. Петрозаводск).

Данный образовательный проект по праву можно назвать семейным, поскольку с самого начала в нем самым активным образом участвовали мамы с детьми и бабушки с внуками. Они с удовольствием отправлялись в паломнические поездки по святым местам, были первыми на тематических встречах в воскресных школах, на фольклорных праздниках, выставках, мастер-классах, образовательных уроках.

Ключевым событием проекта стало открытие детской интерактивной выставки «Свет души моей», которая привлекла 500 участников из 70 городов России, Казахстана, Украины и Республики Беларусь.

Проект завершился созданием детского центра «Преображение» при музее-заповеднике «Кижи».

Представленный проект – модель реализации общественных инициатив при тесном сотрудничестве государственных и церковных институтов в действии.

Проект «На вёслах веры и любви» (Приход храма Трёх Святителей, Омская обл., Нижнеомский район, с. Нижняя Омка)

Путешествие меняет человека, расширяет его кругозор, позволяет откинуть все наносное и увидеть самую суть человеческой души, познать себя и побыть наедине с Богом. В этом убедились юноши и девушки Нижнеомского района, участвовавшие в проекте «На вёслах веры и любви».

В рамках проекта состоялись два водных миссионерских похода с Крестными ходами, водосвятными молебнами, концертами, уроками краеведения и благотворительными акциями на реке Омь. Уроки краеведения, встречи с ветеранами-участниками ВОВ, походы на родину героев-земляков и экскурсии в

районный краеведческий музей обогатили подростков новыми впечатлениями и знаниями о своей малой родине. Эти походы не могли пройти бесследно для ребят: они почувствовали сердцем, что есть настоящие ценности в жизни, и возможно, они – главное всего.

Проект Православный молодежный театр «Свеча» (Приход храма Святых мучеников Флора и Лавра).

В российской деревне Зелеевское проживает 600 жителей. Для того, чтобы жизнь в деревне сделать яркой, надо выйти из дома, найти единомышленников и создать что-то интересное. У зелеевцев это получилось, и получилось с размахом.

Грантовые средства проекта были направлены на развитие деятельности театра «свеча» при Зелеевском приходе: отремонтировано театральное помещение, пошиты сценические костюмы, поставлены и представлены публике четыре премьерных спектакля, посвященных Рождеству, пасхе, Покрову и престольному празднику храма. Театр гастролировал со спектаклями по соседним селам деревням, и везде, принимали его с радостью. В рамках проекта состоялось 12 показов, приобщающих сельских жителей к вечным ценностям через театральное искусство.

Проект Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра» (Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Североморская школа полного дня», Мурманская обл., г. Североморск).

В рамках удалось внедрить идеи православной педагогики в образовательное пространство школы. Были проведены: Декада, посвященная Дню славянской письменности и культуры; беседы по программе «Возрождение», проводимые священнослужителями; родительский лекторий «Семья – основа духовно-нравственного воспитания личности»; педагогический совет «Идеи православной педагогики в воспитании современного школьника»; семинар-практикум «Православные ценности и традиции в воспитании современного школьника»; фестиваль детских проектов «Созвездие добра».

С сентября по ноябрь 2018г. было совершено шесть экскурсионно-паломнических поездок по Мурманской области. Благодаря проекту появилась возможность создания фотокружка «Мир в кадре». Участники которого, по итогам паломнических поездок создали фотофильм. Лучшие работы были оформлены в виде фотокартин и в школе была открыта целая фотовыставка «Православие Русского Севера».

Все мероприятия проекта были направлены на формирование у обучающихся навыка стремления к добру.

Проект Центр защиты материнства и детства «Умиление» (Казанская епархия, Администрация Сосетского района, республика Татарстан, г. Казань)

Женщины, ждущие ребенка, особенно уязвимы. Не найдя поддержки в семье, они нередко, сами не желая того, идут на аборт. Важно, чтобы в этот трудный момент будущей маме было, на что опереться. Нужно помочь ей не просто выжить и сохранить ребенка, а постараться переломить безвыходную для нее ситуацию и предложить реальную перспективу на лучшее. Таким лучом свет для многих мам, оказавшихся перед страшным выбором, стал первый и пока единственный в республике социальный дом «Колыбель», который начал работать в Казани в 2017 году.

Попадаю сюда разными путями, и за плечами у них - разные истории: кого-то обманули, бросили мужчины, кто-то пошел по разным причинам жилья и работы, кто-то пострадал от домашнего насилия, а некоторые, совсем юные, - из детдомов. Всех этих женщин объединяет желание начать жизнь с новой страницы, найти работу, а главное – дать жизнь новому человечку.

Центр защиты материнства «Умиление» отличается от обычной кризисной квартиры тем, что женщины здесь не просто живут, но и получают еще и комплексную помощь: психологическую, юридическую, продуктовую, вещевую. За время действия этого проекта 9 женщин и 13 детей получили помощь с проживанием в центре, в приюте родились 5 младенцев, 4 женщины разрешили свои временные трудности, троим из них удалось наладить отношения с отцом ребенка, а четвертая трудоустроилась и нашла другое место жительства. Более 100 человек получили гуманитарную помощь. Более 10 добровольцев помогали осуществлять проект.

Проект «Школа приемных родителей» (АНО «Центр социального развития», Приход храма Покрова Божией Матери, Кемеровская обл., г. Калтан).

Государство уделяет большое внимание формированию института замещающего родительства. Потребность в приемных семьях по-прежнему велика. За период 2014-2015 гг. в Калтанском городском округе возврат детей в детский дом из приемных семей составляет от 7 до 12% от общего количества, переданных в приемные семьи. Согласно приказу Минобрнауки России в стране организуются курсы подготовки для лиц, желающих принять в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. К сожалению, в программе курса, утвержденной администрацией Кемеровской области, не выделено время самому главному – духовно-нравственной составляющей воспитания, что может стать причиной распада приемной семьи.

Школа приемных родителей с упором на духовно-нравственные традиции стала ценным приобретением для Калтанского городского округа.

Священнослужители, психологи, педагоги, тренеры, юристы – команда у Школы большая. Вместо скучных назиданий – активные формы обучения: тренинги, мастер-классы, дискуссии, консультации, участие в тематических форумах, обучающие интерактивные занятия. Всего в рамках проекта организовано 12 занятий, их посетили 20 родителей. Кроме того, приемные родители, которые прошли обучение по программе школы, имеют возможность после реализации проекта получить бесплатную психологическую помощь по вопросам воспитания детей и адаптации их в семье.

Особым подарком для выпускников Школы стало методическое пособие «Крепкая семья». В книге создан ценный материал для будущих приемных родителей: выдержки из советской педагогики и психологии, а также рекомендации, советы и духовные аспекты воспитания детей в традициях Русской Православной Церкви.

Выводы. Проводя анализ представленных социально-педагогических проектов, отметим что все они основываются на общих принципах проектирования (системность, вариативность, ресурсная обеспеченность, открытость, целостность и комплексность, природосообразность и гуманизация, саморазвитие процессов), являются методологически обоснованными, имеют фиксированную последовательность действий и диагностических процедур, учитывают индивидуальные характеристики субъектов, обладают возможностью воспроизводства, удовлетворяют критериям технологичности (концептуальность, системность,

управляемость, эффективность, воспроизводимость). Несмотря на их различия (объект проектирования, цели, задачи, субъекты проектной деятельности, масштабность, продолжительность и др.) представленные проекты объединяет то, что они позволяют реализовать их участникам внутреннюю потребность быть причастным к добрым делам, почувствовать себя в «сотрудничестве» с большим или малым числом людей, совершающих благое дело и видящих его результат. Все это свидетельствует о том, что социально-педагогическое проектирование можно рассматривать как эффективную технологию духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Бочарова Н.В. Социально-педагогическое проектирование личностной самоорганизации студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / - Санкт-Петербург, 2015. - 239 с.
2. Валова А.А. Педагогическое проектирование как средство оптимизации деятельности образовательного учреждения по воспитанию и социализации обучающегося / А.А. Валова // Педагогический вестник. - 2019. - № 7. - С. 24-26.
3. Власюк И.В. Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Власюк Ирина Вячеславовна. - Оренбург, 2007. - 455 с.
4. Глебова Л.Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» - Арзамас, 2009. - 348 с.
5. Донина И.А. Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография / Донина И.А. и др.; под ред. А.Ю. Нагорновой. - Ульяновск: Зебра, 2017. - 548 с.
6. Иванова М.К. Управленческий проект как инструмент управления развитием школы / М.К. Иванова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-3. - С. 92-96.
7. Кужанова Н.И. Формирование экологической культуры будущих специалистов в образовательной среде технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» - Великий Новгород, 2004. - 359 с.
8. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
9. Лях Ю.А. Тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного обучения/автореферат дис. ... доктора педагогических наук // Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2013
10. Лях Ю.А. Факторы, влияющие на формирование качества образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 8-16.
11. Мешков В.А. Социально-педагогическое проектирование в культурно-спортивной работе с эксклюзивными группами населения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 «Теория и методика управления образованием» / Мешков Виктор Андреевич. - Москва, 1999. - 137 с.
12. Поломошнова С.А. Проектная организация духовно-нравственного воспитания школьников / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, С.А. Поломошнова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - №61-1 - С. 334-337.
13. Рыжова О.С. Социально-педагогическое проектирование надомного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Рыжова Ольга Семеновна. - Ростов н/Д, 2003. - 241 с.
14. Семенов А.А. Социально-педагогическое проектирование как технология профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» - Шуя, 2010. - 249 с.
15. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 9-14.
16. Юсупов В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» - Ярославль, 1999. - 42 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы повышения качества образовательных результатов при изучении младшим школьниками учебной дисциплины «Окружающий мир». Одним из путей оптимизации преподавания указанного предмета в условиях информатизации общества и системы образования является обращение к информационно-коммуникативным технологиям на уроках. В работе обоснованы основные возможности применения ИКТ в начальной школе и, в частности, на уроках окружающего мира. В исследовании обоснованы основные направления и цели применения средств информационно-коммуникативных технологий в системе начального образования на уроках в рамках дисциплины «Окружающий мир». В работе определены основные дидактические преимущества информационно-коммуникативных технологий в системе преподавания учебного предмета «Окружающий мир», а также психолого-педагогические условия их применения в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, информационно-коммуникативные технологии, учебно-воспитательный процесс начальной школы, обучение младших школьников, дисциплина «Окружающий мир», применение средств ИКТ, преимущества и недостатки ИКТ в начальной школе, направления применения информационно-коммуникативных технологий в начальной школе.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of improving the quality of educational results when younger students study the discipline "the world Around us". One of the ways to optimize the teaching of this subject in the conditions of Informatization of society and the education system is to use information and communication technologies in the classroom. The paper substantiates the main possibilities of using ICT in primary school and, in particular, in the lessons of the surrounding world. The study substantiates the main directions and goals of using information and communication technologies in the primary education system in the classroom in the framework of the discipline "the world Around us". The paper identifies the main didactic advantages of information and communication technologies in the system of teaching the subject "the world Around us", as well as psychological and pedagogical conditions for their use in the educational process of primary school.

Keywords: innovative learning technologies, information and communication technologies, the educational process of primary school, teaching younger students, the discipline "the World around us", the use of ICT tools, the advantages and disadvantages of ICT in primary school, areas of application of information and communication technologies in primary school.

Введение. Информатизация начальной школы играет важную роль для достижения цели современного образования и формирования информационной культуры ребенка XXI века. Сегодня одним из важнейших атрибутов обучения детей является компьютер. С помощью компьютера школьники учатся поиска новой информации и практическим способам работы с ней, осваивают компьютерную грамоту, в результате чего повышается мотивация усвоения знаний в учебном процессе.

Учет специфики предмета «Окружающий мир» в начальной школе позволяет обосновать значимость информационно-коммуникативных технологий, целесообразность обращения к средствам ИКТ для оптимизации процесса обучения и повышения качества его результатов.

Целью данной статьи является изучение особенностей применения информационно-коммуникативных технологий в контексте преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе, обоснование их дидактических преимуществ.

Изложение основного материала статьи. Результатом изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе является формирование системы природоведческих понятий, установление взаимосвязей между компонентами природы, осознание влияния элементов живой и неживой природы на трудовую деятельность людей; определение роли человека в обществе, общая сущность социальных процессов и явлений.

«Предмет «Окружающий мир» в начальной школе – сложный, но очень интересный и познавательный. И для того, чтобы интерес к предмету не угас, необходимо сделать урок занимательным, творческим. Здесь на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии» [1].

В контексте данного исследования информационно-коммуникационная технология обучения (ИКТ) понимается как совокупность педагогических методов и технических средств, направленных на реализацию учебной цели путем использования информационных технологий на основе компьютерных сетей, которые максимально обеспечивают эффективность учебного процесса.

Создание и развитие современного информационного общества предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании [6].

Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что применение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе дает возможность:

- повысить мотивацию обучения;
- обеспечить самореализацию творческого потенциала;
- активизировать познавательную сферу обучающихся;
- усовершенствовать методики проведения уроков;
- повысить эффективность процесса обучения;
- своевременно отслеживать учебные результаты младших школьников;
- эффективно планировать и систематизировать работу;
- использовать информационно-коммуникационные технологии как средства самообразования;
- осуществлять качественную и быструю подготовку урока или мероприятия.

В.Н. Шарапов определяет шесть основных направлений применения ИКТ в системе начального образования:

1. Применение ИКТ позволяет осуществить переход на оформление основной документации в электронном формате: составление календарно-тематического планирования по всем предметам начального обучения, создание методических копилек.

2. Использование ИКТ дает возможность оперативно вносить изменения, дополнения, облегчает хранение и доступ к информации.

3. Обращение к ИКТ позволяет учитывать преобладание визуального восприятия над слуховым у большинства учащихся. Частичному решению данной проблемы способствует применение в процессе обучения электронных наглядных пособий.

4. Использование ИКТ позволяет более активно включать учащихся в проектную деятельность.

5. Применение ИКТ дает возможность осуществлять дистанционное образование учащихся начальных классов.

6. Использование ИКТ позволяет эффективно осуществлять самообразование и саморазвитие, что является важной составляющей профессиональной деятельности каждого современного педагога [7].

Применения средств ИКТ имеет ряд дидактических преимуществ, а именно:

- активизация мыслительной деятельности;
- прочное запоминание материала;
- формирование самостоятельности и организованности;
- развитие коммуникативных качеств;
- воспитание положительного отношения к учению [2].

Анализ теоретических источников и педагогического опыта учителей начальных классов позволяет определить основные цели обращение к ИКТ в контексте преподавания учебного курса «Окружающий мир» в начальной школе, а именно:

- демонстрация объектов природы, карт, схем и т.д;
- демонстрация документальных фильмов, мультфильмов о природе и природных явлениях;
- подбор текстового учебного материала (стихов, загадок, рассказов, интересных фактов и т.д);
- проведение обучающих игр;
- разработка дидактических материалов: карточек с задачами, схем, таблиц;
- демонстрация наглядных пособий;
- использование педагогических программных средств с мультимедийной поддержкой и т.п. [3; 5].

Обращение к информационно-коммуникативным технологиям в контексте дисциплины «Окружающий мир» в начальной школе позволяет формировать ряд ключевых компетенций обучающихся, а именно:

- учебно-познавательной компетенции;
- информационной компетенции;
- коммуникативной компетенции;
- общекультурных компетенций.

По мнению педагога-практика Н.А. Брызгаловой, обращение к ИКТ на уроках окружающего мира обладает следующими преимуществами.

- обращение к ИКТ усиливает положительную мотивацию обучения младших школьников на уроках, активизирует их познавательную деятельность;
- использование ИКТ позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- средства ИКТ обеспечивают наглядность на уроках, привлечение большого количества дидактического материала;

- благодаря ИКТ на уроках окружающего мира повышается объем выполняемой работы в 1,5-2 раза;

- путем обращения к ИКТ в контексте изучения содержания курса «Окружающий мир» обеспечивается высокая степень дифференциации и индивидуализации обучения;

- применение ИКТ расширяет возможности самостоятельной деятельности младших школьников;
- применение средств ИКТ на уроках окружающего мира позволяет формировать у обучающихся навыки исследовательской и проектной деятельности;

- обращение к средствам ИКТ обеспечивает доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам, что позволяет качественно расширить и углубить содержание учебного курса «Окружающий мир», сделать уроки более информативно насыщенными [1].

Применение ИКТ на уроках «Окружающего мира» позволяет внести кардинально новое в обычные формы работы, способствует активному, интересному и всестороннему раскрытию, более понятному представлению даже очень сложного материала и тем самым значительному сокращению учебного времени для успешного усвоения темы [4].

Из основных направлений и преимуществ обращения к ИКТ в контексте учебного предмета «Окружающий мир» стоит особо подчеркнуть значимость анализируемых в данной статье технологий обучения относительно обеспечения наглядности, подготовка которой не вызывает больших временных затрат. При этом наглядность выглядит для детей ярко, интересно, презентабельно. Электронная наглядность, учитывая специфику предмета, позволяет развивать образное мышление детей, дает возможность более точно изучать реалии окружающего мира, повышает уровень мотивации к обучению и познавательной активности ребят.

Также неопределима значимость ИКТ на уроках окружающего мира относительно реализации проектной деятельности младших школьников, ведь без обращения к данным средствам сегодня ребенку очень сложно найти необходимую для проекта информацию, оформить результаты работы и презентовать проведенное исследование.

Однако при обращении к ИКТ на уроках по окружающему миру необходимо помнить, что компьютер не может заменить педагога, а также то, что учебное занятие не должно превратиться в развлечение. В жизни современного ребенка компьютер и другие мультимедийные устройства имеют очень большое значение. Много времени дети проводят перед электронным экраном, играя в игры, смотря видеоролики и т.п. Это может негативно отразиться на их физическом и психическом здоровье. Поэтому обращение к ИКТ на уроках окружающего мира не должно быть самоцелью. Применение средств информационно-коммуникативных технологий должно подчиняться основным целям педагогического процесса и реализовываться по потребности.

Выводы. Таким образом, в период информатизации образования учебно-педагогический процесс школы в современных условиях сложно представить без обращения к средствам информационно-коммуникативных технологий. В большинстве школ страны учебные кабинеты оборудованы компьютерами, мультимедийными досками или проекторами и другой оргтехникой, позволяющей разнообразить, оптимизировать и качественно улучшить учебно-воспитательный процесс и его результаты.

Относительно решения проблем повышения уровня образовательных результатов в контексте преподавания дисциплины «Окружающий мир» в начальной школе одним из эффективных путей является обращение к информационно-коммуникативным технологиям.

Применение средств информационно-коммуникативных технологий в контексте преподавания учебного предмета «Окружающий мир» позволяет расширить содержательные горизонты курса, применять электронные образовательные ресурсы, повысить учебную мотивацию младших школьников, развивать их проектные и исследовательские умения, сделать уроки насыщеннее, нагляднее, информативнее, что, непременно, отразится на повышении качества образования и учебных достижений детей.

Литература:

1. Брызгалова Н.А. «Использование ИКТ на уроках окружающего мира» // <https://infourok.ru/vistuplenie-po-teme-ispolzovanie-ikt-na-urokah-okruzhayushchego-mira-1104406.html>
2. Булин-Соколова Е.И. Программа развития информационной среды общеобразовательных учреждений. – М.: ИНТ, ЦИТГО, 2011. – 35 с.
3. Ваграменко Я.А. Информационные технологии и модернизация образования // Пед. информатика. – 2011. – № 2. – С. 3-9.

4. Липкина А.И., Низова А.М. Активизация познавательной деятельности на уроках природоведения / А.И. Липкина, А.М. Низова // Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах. – Москва: Педагогика, 1962. – С. 237-263.
5. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / пер. с англ. – М.: Педагогика, 2009. – 224 с.
6. Фёдорова Т.А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках окружающего мира в начальной школе // <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-okruzhayuschego-mira-v-nachalnoy-shkole>
7. Шарапов В.Н. Информационные технологии в процессе обучения младших школьников // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 16-19.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Максименко Анна Евгеньевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие профессиональной культуры. Определяется значимость концепции формирования профессиональной культуры студента-дизайнера в рамках дизайнерского образования в высшем учебном заведении. Выявляется степень влияния личностных, профессиональных и внешних факторов на формирование профессиональной единицы – специалиста. Обосновывается функциональная значимость использования этой концепции в педагогической практике для процесса самопознания, самоактуализации и самоидентификации студентов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессия, специалист профессиональная культура дизайнера, дизайнерская деятельность, педагогика, образовательный процесс, концепция формирования профессиональной культуры.

Annotation. The article discusses the concept of professional culture. The significance of the concept of forming a professional culture of a design student in the framework of design education at a higher educational institution is determined. The degree of influence of personal, professional and external factors on the formation of a professional unit – a specialist is revealed. The functional significance of using this concept in pedagogical practice for the process of self-knowledge, self-actualization and self-identification of students is substantiated.

Keywords: professional activity, profession, specialist, professional culture of the designer, design activity, pedagogy, educational process, concept of the formation of professional culture.

Введение. Дизайн, как известно, – главный «продающий» механизм, обеспечивающий быстрое достижение максимальной коммерческой эффективности. Современный социум ориентирован на капитализм и поддерживается в большинстве своем именно капиталистических принципов и правил, и поэтому такая профессия, как дизайнер особенно актуальна. Так, она находится в одном ряду с другими профессиями, направленными на обеспечение эффективной коммерциализации: маркетолог, рекламщик, менеджер, аналитик и др.

Дизайнер – не просто человек, занимающийся разработкой красивого и функционального внешнего вида, он – творческая и многогранная личность, которая, используя свою фантазию и креативные способности, постоянно создает художественное разнообразие этикеток, обложек, сайтов, имиджей и т.д. Помимо этого, отметим, что дизайнер – крайне востребованный специалист практически во всех сферах социальной современной жизни, для которого необходимо высшее профильное образование и навыки работы в цифровом пространстве. Поэтому тема подготовки специалистов в области дизайна и разработки концепций формирования профессиональной культуры студентов этого направления подготовки актуальна и будет таковой еще долго.

Как известно, формирование профессиональной культуры начинается в высшем учебном заведении, продолжается во время учебной и производственной практики, а окончательно формируется и переходит на этап фундаментального становления – в процессе непосредственной профессиональной деятельности либо на конкретном производстве (в каком-либо предприятии), либо на дистанционной основе (удаленная работа, «фриланс»).

Рассмотрению теоретических основ и изучению концепций формирования профессиональной культуры дизайнеров посвящены труды некоторых отечественных ученых, таких как А.И. Ассессоров, А.Н. Быстрова, А.А. Копыл, А.И. Кравченко, И.В. Тарабрина и другие.

Изложение основного материала статьи. Для создания любой концепции необходимо владеть основными положениями сферы, в которую эта концепция будет интегрирована. Поэтому нам представляется необходимым рассмотреть теоретические положения профессиональной культуры для выделения из ее системы положения по профессиональной культуре дизайнеров и для создания эффективной концепции ее формирования.

Понятие «профессиональная культура» рассматривается в трудах многих научных деятелей разных областей знания: психологов, культурологов, философов, педагогов и других. С этим связано разнообразие определений этого понятия, поскольку оно настолько смежно со всеми вышеуказанными сферами, что его границы представляются крайне размытыми.

Так, А.И. Кравченко, например, считает, что «профессиональная культура – это культура, которая содержит в себе совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда» [5]. А по мнению А.Н. Быстровой «профессиональная культура представляет собой сложное системное единство, в котором соединены практические навыки и умения в области

конкретной деятельности, владение необходимой в данной отрасли производства техникой, специальные теоретические знания, прямо или косвенно связанные с производственной деятельностью» [2].

Такая разность в определениях дает нам повод полагать, что профессиональная культура – это несколько субъективная и в то же время общая дефиниция, которая формируется каждым специалистом отдельно. Объединив основные положения вышеуказанных интерпретаций, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная культура – это составной сегмент глобальной (общественной) культуры, который включает в свой состав: совокупность специализированных знаний, навыков, учения и опыта фундаментального и прикладного характера, относящихся к какому-либо виду профессиональной деятельности, степень овладения ими, а также личностные качества, оказывающие влияние на процесс и исход профессиональной деятельности человека. Таким образом, профессиональная культура носит не только личностно-социальный характер, но и интегративный, то есть оказывает влияние на создание социально и индивидуально значимых благ, а также отображает влияние такой культуры на развитие глобальной (социальной) и личностной культуры человека.

На наш взгляд, опираясь на такое определение, можно составить наиболее гармоничную и качественную концепцию формирования профессиональной культуры не только студентов-дизайнеров, но и любых других будущих специалистов. Основные положения такого определения позволят нам наиболее точно определить основные этапы такой концепции и выявить их специфические черты.

Говоря о профессиональной культуре будущих дизайнеров, нельзя не отметить главную цель их профессиональной подготовки в вузе: она заключается в подготовке специалистов многопрофильного уровня, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры, которая включает интегрированные знания, умения и навыки смежных сфер профессиональной деятельности дизайнера (программно-технической, гуманитарно-художественной, коммерческой, эстетической). Ее специфика, по нашему мнению, заключается в том, что такая культура охватывает все сферы деятельности специалиста-дизайнера, оказывая влияние на них, тем самым деформируя и трансформируя их в полезные для него ресурсы. Помимо этого, она регулирует социальные взаимоотношения в коллективе, с заказчиками и работодателями, что является неотъемлемой специфической чертой любого вида профессиональной деятельности [1].

Определившись с понятием профессиональной культуры дизайнеров, обратимся к ее составным частям, которые условно можно разделить на две категории: морально-нравственные ценности в рамках личностного и общекультурного подходов, и специфические профессиональные знания, умения, навыки. Это позволит нам создать некий фундамент, опираясь на который, будет построена основная концепция.

Первая категория характеризуется субъективным отношением к каким-либо явлениям, их оценкой и аналитикой, индивидуальными качествами субъекта. И.В. Тарабина выделяет следующие основные группы индивидуальных качеств, «образующих в своей совокупности структуру профессиональной пригодности: абсолютные профессионально важные качества; относительные профессионально важные качества; мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности» [6].

Будущий дизайнер должен уметь, в первую очередь, анализировать все происходящее вокруг него, формировать свое мнение независимо от внешних факторов, но при этом уметь доказать свою правоту без ущерба для социализации. Начиная с ранних стадий профессионального обучения, необходимо внедрять курсы по эффективной коммуникации и психологии общения, поскольку это – неотъемлемая часть профессиональной активности дизайнера, требующая особых усилий, поскольку представляет собой систему самых разнообразных качеств человека.

Вторая категория характеризуется проще и конкретнее, поскольку включает в себя фактические требования к специалисту (абсолютные профессионально важные качества, как говорилось выше). Так, он должен владеть различными техниками рисования (классическими и неклассическими), основами графического дизайна, уметь работать в цифровом пространстве, с различными программами для работы с графикой, а также иметь представление и понимание основных принципов системы маркетинга, иметь опыт в разработке дизайнерских проектов, владеть родным и иностранным языком и т.д. [6].

На наш взгляд, концепция формирования профессиональной культуры студентов-дизайнеров с педагогической точки зрения должна включать несколько основных пунктов и относящихся к ним форм деятельности, влияющих на процесс профессионализации будущих специалистов. Необходимость такой концепции, внедренной в учебный процесс, подкрепляется тем фактом, что «существующая сегодня система профессионального дизайнерского образования еще проходит стадию формирования в связи с тем, что дизайн, как профессиональная деятельность, появился в нашей стране сравнительно недавно. Существующее на данный момент количество и качество профессиональных дизайнеров не может удовлетворить возникшую в обществе потребность в этом виде услуг, а профессиональное дизайнерское образование только начинает развиваться, опираясь в основном на опыт еще советских художественно-промышленных вузов, факультетов технической эстетики, опыт западных коллег и эксперимент» – считает А.И. Асесоров [1].

Итак, представим приблизительный план такой концепции, а также выделим специфические черты каждого отдельного пункта.

1. Обеспечение необходимыми профессиональными знаниями в рамках теоретических занятий. Формы деятельности: лекционные занятия, лектории, теоретические базовые курсы, самообразование.

Этот этап характеризуется типическим для высшего образования получением информации. Студент-дизайнер должен знать, чем конкретно он будет заниматься, в чем состоит его профессиональная деятельность и какие результаты можно получить на практике. Это крайне важно на начальном этапе, поскольку в дальнейшем профессиональная культура будет базироваться именно на этих фундаментальных знаниях. Студенту необходимо донести наиболее точную, выверенную и полезную теоретическую информацию, подтверждая ее актуальность и целесообразность.

Профессия дизайнера многогранна, специфична и ресурсозатратна. Она требует от специалиста высокого уровня теоретических знаний не только в области дизайна, но искусствоведения, культурологии, социологии, менеджмента и даже экономики. Существовая в целостной неразрывной системе, они позволяют вычленив из них максимум пользы в практической деятельности, однако их изобилие может привести к некой диссоциации – распадению профессиональных ориентиров человека. Это связано с разнообразием информации в целом, а в медиа-пространстве в особенности. Цифровизация образовательных механизмов приводит к необходимости приобретения навигационных и поисковых навыков в цифровой среде, к которой

все больше прибегают студенты. Они черпают знания не только на традиционных лекциях, предусмотренных высшим образованием, но и на цифровых образовательных площадках, курсах, интерактивных занятиях. Это вызывает необходимость педагога овладения цифровой грамотностью для подачи наиболее нужного материала студентам, которые воспринимают все вкрапления цифровых технологий в образовательный процесс крайне положительно и активно участвуют в занятиях, усваивая знания, именно благодаря этому.

Развитие общей эрудированности, интеллекта, умение оперирования фактическим материалом, формирование собственных алгоритмов мыслительной обработки получаемой информации, становление системы общих и локальных (специальных) знаний – основные результаты эффективно выполненного этапа, достижение которых обеспечивает значительную часть в становлении профессиональной культуры студента-дизайнера.

2. Обеспечение условий для приобретения студентом практических навыков и умений в рамках практических занятий. Формы деятельности: практикумы, семинары, творческие задания, проектная деятельность, учебная и производственная практика. Этот этап характеризуется высокой степенью мотивированности студентов-дизайнеров. Это связано с обращением внимания на уже состоявшихся дизайнеров, которые в состоянии передать свой опыт начинающим специалистам. Студенты ориентируются на них, проявляя большой интерес к учебе. Особенно это касается производственной практики, когда студенты испытывают свои теоретические знания и учатся применять их на практике. Несмотря на большое количество творческих заданий и практических занятий (любое художественное образование, в том числе и дизайнерское предполагает большой объем практики, так как эта деятельность связана непосредственно с ней), студенту необходимо «подтверждение» правильности его выбора, сделанного при поступлении на кафедру дизайна.

Проектная деятельность же формирует систему самостоятельных навыков, которые помогают дизайнеру в самореализации и самоидентификации. Студент, готовя какой-либо проект, сам думает над концепцией, сам занимается реализацией. Здесь также задействуются механизмы мотивации, поскольку итоговый результат, как правило, воспринимается разработчиком как «венец творения» и реализуется посредством применения совокупности всех существующих у разработчика знаний [3].

3. Интеграция основ психологии общения, навыков эффективной коммуникации в образовательный процесс. Формы деятельности: занятия по психологии межличностной коммуникации, основам психологии, психологии цвета и света и других видов психологии, связанных с дизайнерской деятельностью. Это необходимо для создания коммуникационного потенциала студента. Дизайнер – специалист, который наиболее часто сталкивается с непосредственной коммуникацией. Ему постоянно необходимо находить «нужные» слова (например, объяснять сложные художественные термины адаптированными выражениями для неспециалистов в этой области), понимать «непонятную» речь заказчиков (например, заказчик может не знать все оттенки какого-либо цвета и объясняет дизайнеру при помощи субъективного ассоциативного ряда, что может быть непонятным и станет «камнем преткновения» в совместной работе), применять весь свой активный словарный запас для наиболее эффективной коммуникации.

Кроме того, занятия по психологии помогают и разбираться в себе, что крайне необходимо при формировании профессиональной культуры человека, особенно на начальном этапе – в вузе. На этих занятиях активизируются мыслительные и творческие процессы, возникает необходимость (хотя бы в рамках занятия) проверять навыки коммуникации и тестировать их практическим способом. Студенты-дизайнеры остро нуждаются в таких занятиях еще и для предотвращения эмоционального и профессионального выгорания, которые могут наступить в процессе продолжительной профессиональной деятельности. Профессиональное выгорание – вседесущая проблема, которую нужно уметь не только решать, но и предотвращать, и избегать посредством применения основ психологии, приобретенных на занятиях в вузе.

4. Формирование профессионального самосознания студента. В.А. Цвык определяет профессиональное сознание как «системное образование, предметом отражения которого выступает конкретная профессиональная деятельность и функций которого является регуляция данной сферы социальной активности человека» [7]. Этот этап – завершающий и одновременно объединяющий все остальные. Поскольку именно профессиональное самосознание человека определяет степень мотивированности специалиста, качество результатов его профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание влияет на самоопределение человека в системе его профессиональной деятельности, на его самооценку, самоидентификацию и самоактуализацию. Это своеобразная «шкала умений» студента, которую он сам же и выстраивает.

Дизайнер должен четко понимать свое место в коллективе и предприятии, где он работает, поскольку от этого зависит его коммуникативные способности и эффективность этих способностей. Студенту необходимо выбрать четкое направление в профессиональной деятельности и работать исключительно над ним до тех пор, пока не он добьется определенных успехов. Поскольку направлений в дизайне много (интерьерный, цифровой, графический, книжный, имиджевый, архитектурный и т.д.), этот процесс может вызвать сложности, однако является фундаментально значимым в рамках формирования профессиональной культуры.

Таким образом, можно сделать вывод о сложной системной зависимости всех компонентов, формирующих профессиональную культуру, об их влиянии на профессиональное и личностное сознание будущего специалиста, а также на его профессиональную деятельность.

Выводы. Подходов к концепции формирования профессиональной культуры будущего дизайнера существует достаточно много. В настоящей статье мы предложили и продемонстрировали, на наш взгляд, базовую концепцию, которая может расширяться и наоборот уменьшаться в зависимости от целей педагогической деятельности.

Основные положения вышеуказанной концепции охватывают все основные сферы профессиональной деятельности студента-дизайнера, позволяя обратить внимание на каждый из ее аспектов: морально-этический, профессиональный, личностный и социокультурный. Кроме того, представленные формы педагогической работы со студентами в рамках образовательного процесса вуза позволяют наглядно объяснить значимость и необходимость в формировании профессиональной культуры, выявить специфические черты для каждого направления работы дизайнера, а также помочь студенту в самореализации и самоактуализации в процессе его индивидуальной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ассессоров А.И. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе / А.И. Ассессоров. – Нижний Новгород, 2009. – 184 с.
2. Быстрова А.Н. Мир Культуры: основы культурологии / А.Н. Быстрова. – М.: ИВЦ «Маркетинг»; Новосибирск: ООО Изд-во ЮКЭА, 2000. – 63 с.
3. Копыл А.А. Концепция формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров // Педагогика формирования творческой личности в высшей и общеобразовательной школах. – 2013. – С. 208-212.
4. Кочетов Г.М. Механизмы процесса профессионализации / Г.М. Кочетов. – Томск, 1975. – 214 с.
5. Кравченко А.И. Культурология: учеб. пособие для вузов / А.И. Кравченко. – М.: Акад. проект, 2001. – 324 с.
6. Тарабрина И.В. Формирование профессиональной культуры студентов-дизайнеров в вузе / И.В. Тарабрина. – Ставрополь, 2006.
7. Цвык В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / В.А. Цвык // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2004. – №1.

Педагогика

УДК 378.032

старший преподаватель Михайлова Алла Григорьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

Аннотация. Автор определяет потенциальные возможности образовательного процесса вуза в формировании коммуникативной профессиональной готовности, которая рассматривается в качестве важного критерия профессионализма и показателем качества подготовки будущих программистов. Цель данной статьи – обоснование роли акмеологического подхода в формировании коммуникативной профессиональной готовности будущих программистов. Анализ личностных качеств программистов показал, что для программистов характерны не только хорошие качества, но и «неудобные» в рамках организационной деятельности. Совместное принятие целей деятельности, обмен ценностями, творческими идеями в режиме непрерывного саморазвития реализуется в ходе взаимодействия в рамках проектной деятельности. В заключении даны выводы о роли акмеологического подхода в формировании коммуникативной профессиональной готовности как наиболее значимого ресурса эффективности общения.

Ключевые слова: коммуникативная профессиональная готовность, программист, акмеология, акмеологический подход, проектная деятельность, профессионализм, взаимодействие.

Annotation. The author defines the educational process potential of the university in the formation of communicative professional readiness, which is considered as an important criterion of professionalism and an indicator of the quality of future programmers' training. The purpose of this article is to substantiate the role of the acmeological approach in the formation of future programmers' communicative professional readiness. The analysis of personal qualities of programmers showed that they are characterized not only by good qualities, but also "inappropriate" ones within the framework of organizational activities. The goals acceptance of the activity, exchange of values, creative ideas in the rate of continuous self-development is implemented in the course of interaction in the context of project activities. In conclusion, the role of the acmeological approach in the formation of communicative professional readiness as the most significant resource for effective communication is emphasized.

Keywords: communicative professional readiness, programmer, acmeology, acmeological approach, project activity, professionalism, interaction.

Введение. Глобальная конкуренция смещается в область науки, технологий и образования. Чтобы сформировать уникальные технологические заделы, укрепить потенциал науки, предстоит осуществить новые «научно-технологические программы: генетические исследования, искусственный интеллект [11]. Под воздействием информационных технологий (ИТ) происходит заметная трансформация принятых в обществе коммуникативных процессов, видоизменяется система экономических и социальных отношений в направлении глобализации этих процессов. В качестве важного критерия профессионализма и показателем качества подготовки будущих программистов в учреждениях высшего образования рассматривается коммуникативная профессиональная готовность.

Многие компетенции, востребованные в современной организационной среде, выходят далеко за рамки профессиональной подготовки программистов. Как следствие, даже если они компетентны в своей сфере деятельности, не всегда соответствуют ожиданиям своих коллег и руководства. Особо ценятся личностные характеристики, которые влияют на успешность интеграции во внутриорганизационную среду и социально-экономическую структуру современного общества в целом. В некоторых ситуациях, требующих эффективных стратегий коммуникации, личностные качества могут представлять собой наиболее значимый ресурс эффективности общения.

Таким образом, актуальность данного исследования социальным запросом общества на более качественную подготовку программистов в ВУЗах, поскольку сфера ИТ – одна из перспективных сфер развития будущего.

Цель данной статьи – обоснование роли акмеологического подхода в формировании коммуникативной профессиональной готовности будущих программистов. Объект исследования: образовательный процесс, в рамках которого происходит формирование коммуникативной профессиональной готовности. Предмет данного исследования: акмеологический подход в процессе формирования коммуникативной профессиональной готовности.

Для достижения цели использован комплекс взаимодополняющих теоретических методов исследования: анализ социологической, психолого-педагогической, инженерной литературы по рассматриваемой проблеме.

Методологическую основу исследования составили теоретические и прикладные акмеологические исследования О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А. Деркача, Н. В. Кузьминой, В.Г. Зызыкина, А.П. Чернышева, А.А. Бодалева, А.С. Гусевой, А.В. Кириченко, Н.А. Коваль, Н.И. Конюхова, Н.А. Корниенко, Л.Г. Лаптева, А.К. Марковой, В.В. Петрусинского, А.А. Реан, И.Н. Семенова, А.П. Ситникова, С.Ю. Степанова, Ю.В. Синягина и многих других, а также теория готовности к различным видам деятельности П.А. Рудик, Е.П. Ильина, М.Д. Левитова и теория общения Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, М.С. Каган, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ломова и др.

В отечественной педагогике исследовались различные аспекты проблемы межличностного общения: теоретико-методологические основы коммуникации (А.В. Мудрик, Г.М. Андреева, Г.А. Цукерман, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин), влияние общения на формирование качеств личности (В.И. Журавлев, Е.П. Белозерцев, В.В. Попова, Т.В. Фролова). Вопросами значения социально-психологических качеств в профессиональном становлении занимались ученые А.Р. Ахмадуллин, В.В. Рубцов, А.П. Ершов, И.П. Шкуратова, Е.А. Орел и др., которые считают, что хорошему программисту необходимо уметь работать с другими людьми в команде, руководством и заказчиками.

В последние годы проблема формирования коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров исследовалась в диссертационных работах многих ученых (М.В. Ватутина, И.Р. Гайнутдинова, О.Н. Локаткова, Л.Г. Дмитриева и др.).

Многие ученые подчеркивают важность владения такими качествами, как способность к абстрагированию и пониманию отношений между элементами, гибкость мышления, критичность, склонность к планированию, готовность пополнять знания и переучиваться. Делается акцент на необходимость вербальных, и невербальных компонентов мышления. Однако, как показал анализ литературы по исследуемой проблеме, эффективные средства формирования коммуникативной профессиональной готовности будущих программистов не были рассмотрены.

Изложение основного материала статьи. Как показал проведенный теоретический анализ кадрового состояния ИТ-отрасли, существует проблема острого кадрового дефицита и низкой доли занятости в ИТ-отрасли. Многими исследователями установлен неудовлетворительный профессиональный и квалификационный уровень программистов и невысокая привлекательность ИТ-отрасли для молодежи.

Сравнительный анализ разнообразных моделей классификаций коммуникативной профессиональной готовности позволяет констатировать, что: коммуникативной профессиональной готовности определяется учеными как единство личностных качеств, необходимых для организации процесса взаимодействия в определенной социальной среде (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика готовности к коммуникативному взаимодействию в диссертационных исследованиях

Автор	Характеристика готовности к коммуникативному взаимодействию
Ватутина М.В.	готовность к коммуникативному взаимодействию – устойчивая интегративная характеристика личности, совокупность знаний, умений, и навыков, которая определяет пригодность к коммуникации и обеспечивает продуктивное выполнение поставленных профессиональных задач [2].
Гайнутдинова И.Р.	осознание необходимости принятия норм определенного социума, стремление к его пониманию; осознание необходимости получения социальных знаний, умений и навыков для достижения адаптивности; осмысление и адекватная оценка социальных условий, своих возможностей в данной ситуации в достижении результата; способность актуализировать свой опыт применительно к определенной социальной ситуации; выбор наиболее эффективных способов деятельности и вариантов поведения; личная ответственность за выбор соответственного поведения в взаимодействии [3].
Локаткова О.Н.	состояние обучающегося, которое выражено в предрасположенности к действиям, включающее когнитивный, эмоциональный, социально-психологический и личностный структурные компоненты, и способствующее достижению профессиональных целей [6].
Дмитриева Л.Г.	целостное личностное образование, которое интегрирует состояние мобилизации в затрудненном общении, социальную компетентность, регуляторную гибкость [5].

Источник: составлено автором на основе анализа диссертационных исследований [2, 3, 5, 6]

Анализ работ, посвященных изучению влияния образовательной среды на формирование готовности личности к взаимодействию, показал, что образовательная среда представляет собой систему условий и влияний на формирование личности, а также возможностей для её развития.

Необходимо отметить, что эффективность формирования коммуникативной профессиональной готовности будущего инженера в сфере ИТ зависит от учета специфики данной специальности. Инженерная практическая деятельность программистов как процесс создания и эксплуатации техники требует не только хороших профессиональных, но и коммуникативных навыков и сформированной коммуникативной профессиональной готовности личности.

Специфические особенности профессиональной деятельности будущего программиста связанные с коммуникативной сферой, включают: работу с текстовой информацией, научной и справочной литературой, формализацию общения, участие в диалогических ситуациях общения, взаимодействие в коллективе.

В процессе профессиональной деятельности личность находится в сфере влияния различных отношений. Социально-психологическая сторона отражает основные характеристики, которые позволяют личности занимать определенное положение среди других людей.

В целом, для успешной самореализации в профессиональной деятельности современному инженеру сферы ИТ необходимы такие компетенции, как коммуникабельность, креативность, умение принимать

решения, устанавливать партнерские взаимоотношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании, доверии и обеспечивающие этическое поведение в конфликтных ситуациях [8, 10].

Анализ коммуникативных потребностей работников данной профессиональной сферы позволил определить коммуникативную профессиональную готовность будущего инженера в области ИТ как качественную характеристику субъекта профессиональной инженерной деятельности, которая выражена в способности будущего инженера самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные коммуникативные действия, необходимые для решения профессиональных задач с учетом опыта продуктивного межличностного и группового взаимодействия. Основой является базовый объект преобразования ценностно-смыслового отношения к другим людям, себе, обществу и профессии путем взаимодействия.

Значимым фактором конструктивного взаимодействия является учет социально-психологических качеств специалистов сферы ИТ. Социально-психологические качества данных специалистов, формирующиеся во взаимодействии и в результате социального влияния, обеспечивают использование социальных способностей личности (социальной перцепции, характеристик межличностного оценивания). Немаловажное значение имеет уважительное и толерантное отношение к партнерам по коммуникации, а также установка на преодоление возможных коммуникативных трудностей и поиск творческих путей решения задач в нестандартных ситуациях [9].

На основе анализа различных источников выделяем следующие социально-психологические качества, специалисты ИТ:

- мотивация специалистов сферы ИТ зависит от обстановки и отношения к работе, сложившиеся в коллективе;
- потребность в творческой работе;
- заинтересованность в перспективе профессионального роста, значимости работы для будущего проекта, стремление к обучению и профессиональному росту, но меньшая, чем в других профессиях, потребность в карьерном росте;
- много недокументированных ценностей, которые передаются молодым членам команды;
- склонность к созданию факторов собственной мотивации;
- готовность к общительности не высокая (хотя виды деятельности, характерные для занятости ИТ-специалистов, представлены проектами. Согласно данным 60 % ИТ-специалистов заняты в проектах);
- повышенная степень интеллигентности;
- в отношениях с заказчиком они склонны ориентироваться на материально-техническое развитие ИТ-отрасли;
- неумение распределять рабочее время;
- низкая компетентность в вопросах этики.

Анализируя личностные качества и особенности программистов, можно отметить, что для них характерны не только хорошие качества как самодостаточность и упорство, но и «неудобные» в рамках организационной деятельности характеристики, а именно дистанцированность от других людей, интровертированность, погруженность в собственные интеллектуальные переживания, что повышает риск появления конфликта в процессе взаимодействия. Поэтому программа профессиональной подготовки специалистов в сфере ИТ должна обязательно включать корректировку социально-психологических качеств в условиях изучения дисциплин общекультурного, профессионального, специального циклов, т.е. выявление факторов, способствующих или препятствующих движению к АКМЕ и достижению вершин в развитии.

Поскольку объектом акмеологии является прогрессивно развивающаяся зрелая личность, самореализующаяся главным образом в профессиональной деятельности и достигающая вершины в своем развитии, целесообразно применение акмеологического подхода к формированию коммуникативной профессиональной готовности будущего инженера в области ИТ.

Акмеологический подход представляет собой систему принципов, методов и приемов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи.

Основополагающим в акмеологических исследованиях является методологический принцип, согласно которому нужно рассматривать два равноценных объекта – человека и деятельность. Нельзя исследовать человека в отрыве от его деятельности и изучать деятельность без субъекта труда. «Реализация данного принципа в акмеологии осуществилась в раскрытии содержания важнейшей акмеологической категории на данном этапе – «профессионализм». Предложено рассмотрение профессионализма в диалектическом единстве его свойств как профессионализма личности и профессионализма деятельности» [4, с. 15].

Акмеологический подход основан не только на методологических принципах, но и на позиции по отношению к изучаемому объекту, а также на применении собственно акмеологических методов исследования и решения практических задач. Ученый Б.Ф. Ломов отмечал, что психические явления, которые формируются и развиваются в деятельности и общении, принадлежат их субъекту. Проблема общения и проблема деятельности «замыкаются» на проблеме личности [7]. Поэтому «неудобные» в рамках организационной деятельности социально-психологические качества специалистов сферы ИТ не только не способствуют продуктивному коммуникативному взаимодействию, но и занижают уровень коммуникативной профессиональной готовности.

Акмеологический взгляд состоит в том, чтобы люди стали «творцами своего жизненного пути именно за счет развития этих определенных личностных качеств, раскрытия и реализации личностного потенциала, т.е. поиск механизмов развития или компенсации, когда преимущественное развитие одного качества восполнит недостаток другого» [4, с. 17].

Учитывая акмеологический аспект, необходимо обозначить тот вид профессиональной деятельности, в котором «неудобные» в рамках организационной деятельности социально-психологические качества специалистов сферы ИТ будут являться профессионально важным качеством. Такие качества, как дистанцированность от других людей, интровертированность способствуют продуктивному поиску теоретических основ для последующей практической обработки в рамках проектной деятельности. Проектная деятельность является продуктивным способом повышения качества коммуникативного взаимодействия [12].

Так, накопленный материал на практических занятиях по иностранному языку по актуальным инженерным направлениям стал основой для создания междисциплинарных проектов, представленных для

обсуждения на VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies» [13]. Научно-исследовательская конференция – один из путей формирования личностного опыта применения коммуникативных умений на практике, поскольку имеет практико-ориентированную направленность.

В акмеологическом понимании главным содержанием развития должна стать прогрессивная и гуманистическая самоактуализация и самореализация личности, развивая его конкурентоспособность. Самоактуализация и самореализация заключается в том, чтобы «выделиться» за счет профессиональных, личностных или духовных достижений, системы отношений – это является главным в акмеологическом понимании. Потенциал личности рассматривается с собственных позиций как система постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов.

Таким образом, в ходе взаимодействия в рамках проектной деятельности реализуется совместное принятие целей деятельности, обмен ценностями, творческими идеями, а обратные связи происходят в основном виде рефлексивных процессов, обеспечивающих перевод обозначенных субъектов в новое качественное состояние – режим непрерывного саморазвития.

Выводы. Формирование коммуникативной профессиональной готовности предусматривает диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в условиях изучения дисциплин общекультурного, профессионального, специального циклов.

Высокий уровень сформированности коммуникативной профессиональной готовности будущих инженеров в сфере ИТ будет достигнут при реализации принципов акмеологического подхода.

Решение данных задач на уровне организации возможно в комплексной работе, в основе которой лежит изучение как специфики трудовой деятельности специалистов в сфере ИТ, так и определение роли профессиональных и социально-психологических особенностей в эффективности процесса коммуникативного взаимодействия в рамках проектной деятельности. Проектная деятельность имеет систематический, непрерывный характер и интегрирует компоненты образовательной среды, в условиях которой происходит достижение субъектом деятельности высоких профессиональных вершин и его прогрессивное развитие. Опора на акмеологический подход может позволить получить качественно новые научные результаты.

Литература:

1. Акмеология. Научно-практический журнал. – № 1 (45). – 2013. – 142 с.
2. Ватутина М.В. Формирование готовности будущих специалистов по физической культуре к коммуникативному взаимодействию: На примере преподавания иностранного языка: Дис... канд. пед. наук Текст. / Марина Владимировна Ватутина – Елец, 2006. – 253 с.
3. Гайнутдинова И.Р. Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации: Дис... канд. пед. наук Текст. / Ирина Родионовна Гайнутдинова – Саратов, 2010. – 319 с.
4. Деркач А., Зызыкин В. Акмеология. Учеб. Пособие – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: Дис... канд. псих. наук Текст. / Людмила Геннадьевна Дмитриева – Самара, 2011 – 479 с.
6. Локаткова О.Н. Структурно-динамические характеристики психологической готовности личности к взаимодействию с образовательной средой вуза: Дис... канд. псих. наук Текст. / Локаткова Ольга Николаевна Саратов, 2010.– 319 с.
7. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: ИПП / Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.
8. Михайлова А.Г. Акмеологический аспект в контексте развития профессионально-творческих способностей будущих инженеров // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – 2015 № 22(41) – С. 78-84.
9. Плужникова Ю.А. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля: дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Плужникова. – Рязань, 2008. – 221 с.
10. Пономарева Н.С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза. Автореферат дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. / Пономарева Наталья Сергеевна – Брянск: Брянский гос. университет им. академика И.Г. Петровского, 2011. – 24 с.
11. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/ (дата обращения: 12.06.2019).
12. Balynin I.V., Nizhneva N.N., Mikhaylova A.G. Design activity skills formation in future economists // 1st International Scientific Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" Atlantis Press, (MTDE 2019), T. 51, pp.722-725 URL: <https://www.atlantis-spress.com/article/125907676>
13. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (Севастополь, 22 апреля 2019 г.) / Под ред. О.Н. Кручиной, А. Г. Михайловой – Керчь: ФГБОУ ВО «КГМУ»; Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2019. – 610 с.

УДК 371

профессор Михальченко Михаил Степанович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

Образовательного учреждения высшего образования

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

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие профессиональной подготовки, его сущность в контексте профильного дизайнерского образования, выделяются его основные специфические черты с точки зрения эффективности и целесообразности. Определяется степень влияния профессиональной подготовки в высшем учебном заведении на формирование у студентов-дизайнеров профессиональной культуры и потенциала. В завершении делается вывод о том, что профессиональная деятельность дизайнера не может и не должна сводиться только к приобретению художественно-творческих умений, поскольку современный дизайнер должен обладать целым комплексом знаний и навыков, становясь при этом универсальным, разносторонним, эрудированным специалистом.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, дизайн, дизайнерское образование, специфика деятельности, сущность деятельности.

Annotation. The article discusses the concept of training, its essence in the context of specialized design education, its main specific features are highlighted in terms of efficiency and feasibility. The degree of influence of vocational training in a higher educational institution on the formation of professional culture and potential among design students is determined. In conclusion, it is concluded that the professional activity of a designer cannot and should not be reduced only to the acquisition of artistic and creative skills, since a modern designer should have a whole range of knowledge and skills, while becoming a universal, versatile, erudite specialist.

Keywords: professional activity, professional training, design, design education, specificity of activity, essence of activity.

Введение. Профессиональная деятельность – важнейшая часть жизни каждого современного человека. Она, в совокупности с индивидуальной и творческой деятельностью и другими сферами жизни формирует полноценный социокультурный мир человека. Любая профессиональная деятельность направлена на усвоение и свободное владение профессиональными навыками, присущими той или иной специальности. Говоря о такой специфической сфере труда как дизайн (при чем любой его вид: и производственный, и графический, и другие), нельзя не обратить внимание на профессиональную подготовку кадров, реализующихся в ней.

В первую очередь, дизайнер – «инженер», создающий полноценное новое, технологичное и абсолютно комфортное для заказчика пространство, которое функционирует как в прикладном, так и эстетическом ключе. Его профессиональная подготовка заключается и в овладении специфическими профильными навыками, и в усвоении базовых теоретических знаний общего и специального характера (по искусствоведению, культурологии, дизайну и т.д.), и в развитии психологических качеств, освоении психологических навыков взаимодействия и межличностной коммуникации. Именно многопрофильность и правильная компоновка художественной (изобразительной) составляющей и функциональной. Этого требует и большинство «продуктов», которые разрабатываются дизайнером (например, этикетка какого-либо товара, представляя эстетическую ценность, нуждается и в функциональной принадлежности – она должна мотивировать к покупке, а упаковка, на которой она расположена, должна быть удобной и легко узнаваемой). Таким образом, актуальность в необходимости подробного рассмотрения сущности и специфики профессиональной подготовки студентов-дизайнеров не нуждается в доказательстве, поскольку является очевидной.

Изучению сущности и специфики профессиональной подготовки студентов-дизайнеров посвящены многие научные труды фундаментального и прикладного характера разных отечественных и зарубежных авторов, таких как И.Р. Абсалямова, А.Р. Алиева, Х.М. Атаев, М.И. Капунова, Н.С. Кириченко, Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина и другие.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка – фундаментальный базис, на основе которого формируется представление и понимание специфики профессиональной деятельности. Именно она считается начальным этапом в процессе становления любой профессиональной компетентности специалиста, его карьерного роста и формирования целеполагания в области профессиональной деятельности.

Так, одной из наиболее значимых проблем профессиональной подготовки студентов-дизайнеров с точки зрения педагогики можно назвать отсутствие популяризации и актуализации знаний о сущности и специфике такой подготовки. Это влияет на последующую самореализацию человека как специалиста, его позиционирование на глобальном и локальном рынках труда, а также на процесс адаптации к условиям труда, коллективу, специфике и т. д. Кроме того, это оказывает огромное влияние на сам выбор места работы и должности: как известно, большинство выпускников высшей школы устраиваются на работу не по своей специальности, что снижает качество их работы, поскольку они не обладают необходимыми сведениями и навыками о работе, которые можно было бы получить за 4 – 5 лет обучения, а также на общий уровень профессионализма предприятия-работодателя.

Это, на наш взгляд, наиболее актуальная причина необходимости проведения исследования на эту тему, поскольку повышение качества предоставляемых специальных дизайнерских услуг посредством грамотной системы профессиональной подготовки является ключевой проблемой современного дизайнерского рынка труда.

Профессиональная подготовка включает множество различных аспектов, которые так или иначе влияют на ее качество, уровень, специфику, а также на общее профессиональное развитие личности, за счет чего формируется профессиональная культура дизайнера. Одним из таких аспектов является креативность и креативный потенциал студента.

Развитие креатива влияет не только на общий творческий и художественный потенциал студента-дизайнера, но на его профессиональное становление. Посредством личностного и профильно-профессионального роста креативность формирует определенную профессиональную культуру и понимание профессии и ее сущности. Кроме того, это задает определенный темп для дальнейшего непрерывного творческого самосовершенствования и самореализации будущего специалиста, который, являясь частью общества, оказывает на него непосредственное влияние. В связи с этим, Л.Ю. Королева и Э.Р. Хайруллина отметили, что «креативность проявляется исключительно в деятельности и развивается в ней» [4, с. 144].

О.П. Тарасова же, в свою очередь, высказывает такое мнение на вопрос о формировании творческого и креативного потенциала студента-дизайнера: «Креативный потенциал будущего дизайнера – интегративное качество личности, которое характеризуется готовностью к высокохудожественному конструкторско-технологическому решению задач проектирования эстетически выразительной одежды, полиграфической и рекламной продукции, имиджа, удовлетворяющих социокультурные и утилитарные запросы заказчиков и потребителей» [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что креативный потенциал – не только способность дизайнера к самому процессу креатива (то есть созданию чего-либо), но и к правильному его восприятию. Для студента-дизайнера важно научиться создавать проекты, а также их оценивать, анализировать, уметь работать над ошибками. Все это входит в процесс его становления и как профессионала, и творца (в широком смысле), и критика, и ученика, и личности. Тарасова справедливо считает, что развитие креативного потенциала студента-дизайнера во время образовательного процесса может достичь максимальной эффективности, если:

- состав специальных дисциплин насыщается ценностно-смысловыми проблемно-проектными заданиями, которые активизируют компонентное развитие креативного потенциала студента-дизайнера;
- внедряются индивидуальные образовательные маршруты, которые актуализируют субъектную позицию будущего дизайнера в учебно-профессиональной деятельности;
- существует достаточная учебно-методическая база, сопутствующая процессу развития креативного потенциала будущего специалиста [9].

Формирование и развитие креативных способностей студентов-дизайнеров – крайне важная и функционально значимая особенность художественного образования, поскольку от нее зависит и качество производственной деятельности, которая, в свою очередь, направлена на коммерциализацию труда. Таким образом, художественно-творческие, креативные способности и потенциал – основное средство, посредством которого достигаются коммерческие цели, которые, помимо эстетических, являются основным мотиватором студента получать профильное образование и проходить профессиональную подготовку.

Структура профессиональной деятельности дизайнеров стремительно и динамично развивается и трансформируется, с чем связана необходимость умения своевременно выполнять производственно-технологические функции. Они включают несколько видов деятельности:

- проектно-маркетинговую, которая заключается в планировании и разработке макетов изделия, а также его маркетинговых элементов (рекламных материалов);
- документальную, включающую подготовку технологической и другой документации проекта, необходимой для его реализации и определения производственных рисков и процессов;
- собственно производственную, характеризующуюся непосредственным изготовлением разработанного изделия;
- менеджментную, в рамках которой осуществляется контроль процесса реализации (изготовления) проекта изделия и установление технических заданий технологам, инженерам и конструкторам, а также всем специалистам, причастным к процессу производства;
- аналитическую, состоящую в проверке, оценке и подробном анализе изготовленного изделия, технологичности его проектно-конструкторских характеристик и решений, его качества и т.д. [5, с. 392].

Л.Ю. Королева и Э.Р. Хайруллина, исследуя эту тему, приходят к такому заключению: «по мнению исследователей и работодателей, при подготовке в вузе специалистов по направлению “дизайн” не обеспечивается необходимый уровень их готовности к профессиональной деятельности» [5, с. 392]. На наш взгляд, это связано с обилием теоретических знаний общего характера, что, несомненно, важно в процессе подготовки и влияет на многие аспекты развития личности и профессионала, однако, это обилие в современных реалиях представляется нам избыточным. Возможно, это осталось от прежнего устройства образовательной системы СССР, возможно – нововведение и инновационный подход к образованию. Необходимость в практике (как учебной, так и производственной) ощущается на всех уровнях образовательного процесса, особенно в контексте художественного образования.

Те же исследователи выделяют основные задачи педагогического образования, составляющие сущность профессиональной подготовки студентов-дизайнеров в вузе:

- подготовка востребованных разноплановых специалистов междисциплинарного профиля, легко адаптирующихся к различным профессиональным условиям и повышающих не только личностный (индивидуальный) статус, но и статус учебного заведения;
- влияние на развитие у студентов навыков самостоятельной работы (особенно в области инновационных внедряемых технологий), самообразования и самосовершенствования;
- формирование адаптации к выполнению будущих обязанностей, задач, оценки их значимости, а также знаний о целеполагании;
- формирование навыков коммуникации и взаимодействия с людьми, ведущими научные разработки, уметь понимать их требования и удовлетворять запросы в области дизайна готового продукта [6, с. 103].

Специфика профессиональной подготовки будущего дизайнера напрямую связана с выполнением ее вышеуказанных задач, которые решаются посредством применения компетентностного подхода – наиболее распространенного в научной литературе условия его подготовки.

Компетентностный подход – это система построения образования, целью которого является формирование компетенции обучаемого; компетенция – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Он включает определенный набор компетенций, влияющих на приобретение и осуществление дизайнером профессиональной деятельности:

художественно-творческую, информационно-коммуникативную, производственно-технологическую, организационно-управленческую [5, с. 393].

Из этого следует вывод, что дизайнер – многопрофильный специалист, нуждающийся в огромном количестве знаний умений и навыков, которые могут варьироваться в зависимости от специфики профиля деятельности. Поэтому и подготовка в вузе проходит максимально эффективно и целостно, носит комплексный характер, включая разнообразные специальные дисциплины. Это обеспечивает репутацию и студенту, и учебному заведению, формирование профессиональной культуры, необходимой для эффективной деятельности, а также становление профессионального потенциала, достигающегося путем постоянной учебной и производственной практики.

Говоря о специфике такой подготовки, нельзя не отметить наглядно-образное и логическое мышление, которые составляют основу для любой профессиональной деятельности художественной направленности. Первое влияет на разностороннее восприятие действительности, овладение художественными приемами и изучение художественных признаков, (композиционных, колористических, пластических, ритмических и других, определяющих стиль кокой-либо эпохи). Второе – на построение логических связей, определение взаимодействий и формирование образа реальной картины мира.

Как правило, профессиональная подготовка подразумевает применение двух этих видов мышления во взаимовыгодном и взаимодополняющем комплексе, но степень их выраженности разная. Это связано, как считает Х.М. Атаев, с возникновением и развитием дизайна на стыке научного и художественного освоения действительности: создавая материальные и виртуальные модели и проекты будущих изделий (объектов), они выполняют проектно-производственную функцию и в то же время, обращаясь к художественно-образному моделированию, приближаются по роду своей деятельности к искусству в широком его понимании [3, с. 84].

Дизайнер в современном социальном и медиа-пространстве – это универсальный и нужный на всех уровнях различных социальных практик специалист, принимающий деятельное участие в процессах планирования, разработки, макетирования и производства различных материальных (физических, материальных) и нематериальных (виртуальных, веб-дизайнерских) благ. В следствие этого деформируются и функциональные задачи дизайнеров, подвергаясь сложным качественным изменениям, приобретают новый характер, специфику и алгоритмы решения. Они теперь состоят не только в банальном создании образного проекта, но и в формировании художественного вкуса, состоящего из навыков, знаний и опыта в области изобразительных искусств, и общей культуры населения, чего требует современное прогрессивное общество, стремящееся усовершенствовать и преобразить всю систему ценностей и знаний в целом, получить из них выгоду как материальную, так и духовно-нравственную, художественно-ценностную.

Необходимо понимать, что профессиональная деятельность будущих дизайнеров сводится к описанному выше дуализму, поскольку само направление дизайна характеризуется им, что обязательно должно учитываться в процессе профессиональной подготовки. Конечно, это требует особой компетентности педагога, руководящего состава образовательного учреждения, а также специалистов, приглашенных для педагогической практики.

Также важно сформировать у студентов общую базу, которая может стать фундаментом и поспособствует дальнейшему развитию творческих и профильных способностей, необходимых для выработки профессионализма. Обычно такая база строится на основе искусствоведческих, культурологических, инженерных, проектно-моделирующих, психологических и общегуманитарных знаний, что позволяет создать и профессиональную культуру будущего специалиста. В связи с этим приведем слова отечественного исследователя в области психолого-педагогической подготовки студентов художественных направлений А.Р. Алиевой: «На сегодняшний день основным критерием оценки выпускника высшего учебного заведения являются, в основном, знания. В то же время потребность оценивать результаты образования, т. е. компетентность, не ограничиваясь качеством знаний, становится очевидной» [2, с. 151].

Выводы. Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что профессиональная деятельность дизайнера не может и не должна сводиться только к приобретению художественно-творческих умений, поскольку современный дизайнер должен обладать целым комплексом знаний и навыков, становясь при этом универсальным, разносторонним, эрудированным специалистом, владеющим не только профессиональными умениями, но и психологической грамотностью в области эффективной межличностной коммуникации.

На наш взгляд, такое грамотное комбинирование при изучении вышеуказанных аспектов в системе позволяет будущему дизайнеру получить максимально качественную и всеобъемлющую, многогранную профессиональную подготовку с учетом современных тенденций.

Литература:

1. Абсалямова И.Р. Формирование основ профессиональной компетентности дизайнера в техническом колледже / И.Р. Абсалямова. – М.: Рос. гос. социал. ун-т. 2007. – 166 с.
2. Алиева А.Р. Психолого-педагогическая подготовка художников-педагогов к работе с детьми в дополнительных образовательных учреждениях / А.Р. Алиева. Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 151-152.
3. Атаев Х.М. Специфика профессиональной подготовки будущих дизайнеров в контексте современных реалий // МНКО. – 2015. – № 2 (51). – С. 83-84.
4. Кагунова М.И. Задачи педагогического обучения дизайнеров в процессе формирования готовности к инновационной профессиональной деятельности // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 143-146.
5. Королева Л.Ю., Хайруллина Э.Р. Подготовка студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности в рамках компетентностного подхода // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 19. – С. 391-394.
6. Королева Л.Ю., Хайруллина Э.Р. Развитие креативности как компонента профессиональной компетентности будущего дизайнера // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №4. – С. 103-107.
7. Королева Л.Ю., Хайруллина Э.Р. Формирование готовности студента-дизайнера к производственно-технологической деятельности / Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 6. – С. 48-50.
8. Першукевич Г.В. Научно-производственные технологии в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров // Проблемы Науки. – 2015. – №12 (42).

УДК 316.61

кандидат педагогических наук, доцент Моцовкина Елена Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОВЫШЕНИЮ ПОЗИТИВНОЙ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме повышения позитивной киберсоциализации учащихся в социальных сетях. В статье рассматривается содержание работы педагога-психолога по просвещению и предоставлению объективной информации учащимся, их родителям и учителям по возможному влиянию социальных сетей интернет-среды на процесс киберсоциализации личности.

Ключевые слова: киберсоциализация, педагог-психолог, социальные сети.

Annotation. This study is devoted to the problem of increasing positive cyber socialization of students in social networks. The article discusses the content of the work of the teacher-psychologist to educate and provide objective information to students, their parents and teachers on the possible impact of social networks of the Internet environment on the process of cyber socialization of an individual.

Keywords: cyber socialization, educational psychologist, social networks.

Введение. Проблемы изучения условий социализации, а также характера социализации ребёнка на разных этапах широко рассматриваются в современной психолого-педагогической науке. Социальные сети имеют двойственное влияние на личность человека: созидательное и разрушительное. Кроме того, отсутствует информация о влиянии социальных сетей на старших школьников в воспитательном процессе и необходимости учета этого фактора. Изменившаяся социокультурная ситуация требует нового осмысления социальных сетей как социально-педагогического явления и их влияния на систему ценностных ориентаций подростков.

Среди законодательных актов, которые в той или иной степени регулируют деятельность социальных сетей, стоит отметить Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», Федеральный Закон от 27.12.1991 года № 2124-1 «О средствах массовой информации» и Федеральный Закон от 9.02.2009 г. № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [1, 2, 3, 4].

Изучением психолого-педагогических факторов социализации, которые способны оказывать непосредственное влияние на воспитание и развитие личности занимались такие исследователи как Г. Андреева, Ю. Василькова, М. Галагузова, А. Иванов, А. Курбатов, Л. Мардахаев, А. Мудрик, А. Озеров.

Первые работы, в которых рассматривались вопросы информатизации и виртуализации общества, а также роли медиа в становлении и развитии современного общества, принадлежат М. Кастельсу и М. Маклюэну. Сегодня специфика социализации, связанной с общением в интернет-среде и теория киберсоциализации рассматривается в работах таких исследователей, как Е. Баткаева, М. Данилова, А. Жичкина, Н. Корытникова, А. Мохначёва, В. Плешаков, В. Сергодеев, Н. Угольников, Е. Юрьева.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы и современных научных изданий по вопросам социально-педагогических факторов социализации, изучения направлений развития теории киберсоциализации, а также социализирующих особенностей интернет-среды доказывает актуальность роли виртуального пространства в жизни современной молодёжи. Однако стоит отметить недостаточное количество методических разработок для повышения позитивной киберсоциализации старших школьников.

Под понятием «киберсоциализация» в данной статье мы будем понимать следующее: «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивида, происходящий под влиянием, а также в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности». Под социальной сетью следует понимать вид веб-сайта, который предназначен для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений. В России и странах СНГ самой популярной среди молодой аудитории является социальная сеть «ВКонтакте», которая и была использована в качестве примера в данном исследовании [5].

На сегодняшний день возникает необходимость использования программ по повышению позитивной киберсоциализации в деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов образовательных учреждений. Следует отметить, что мероприятия по повышению позитивной киберсоциализации целесообразно проводить не только в старших классах: результаты проведённой диагностики показали, что учащиеся подвергаются уже в младшем школьном возрасте. Прежде всего, следует учитывать необходимость комплексного подхода в организации работы, которая должна быть направлена учащихся, их родителей и педагогический коллектив.

Особую роль при подготовке мероприятий следует отвести информативности и содержательности материалов. Программа по повышению позитивной киберсоциализации в социальных сетях должна быть направлена на предоставление объективной информации учащимся, их родителям и учителям по возможному влиянию социальных сетей интернет-среды на процесс киберсоциализации личности. Она предполагает снижение вероятности влияния негативного контента на формирование ценностных установок подростков и формирование ответственности школьников за своё поведение в социальных сетях. Параллельно с этим такая программа должна включать мероприятия, рамках которых учащиеся самостоятельно смогут предложить эффективные способы позитивной киберсоциализации посредством социальных сетей.

Важно отметить, что программы по повышению позитивной киберсоциализации для подростков должны быть разнообразны и интересны, основаны не столько на дидактических методах, сколько на интерактивных приемах: диалогах, групповых дискуссиях тренингах и т.д.

При проведении внеклассных мероприятий зачастую приглашаются авторитетные специалисты, которые имеют отношение к обсуждаемой теме. Если говорить о вопросах киберсоциализации, то специалиста может заместить известная в Интернете личность. Например, в одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга организовывалась встреча учащихся младших классов с популярным видеоблогером А. Нифёдовым. Такое событие дети восприняли очень позитивно.

Немаловажным является анализ и осведомлённость организатора мероприятий по программе в плане популярных явлений в интернет-среде. При общении с детьми и подростками это играет важную роль: убеждаясь в осведомлённости педагога касательно их интересов, учащиеся чувствуют себя более комфортно и активнее принимают участие в проводимых мероприятиях.

Важно отметить, что согласно результатам анкетирования пользователями «ВКонтакте» опрошенные становились в среднем в возрасте 9-11 лет. Также был определён высокий уровень активности подростков в данной социальной сети (частая посещаемость, длительное нахождение «online»). Было определено в большей мере отрицательное отношение старшеклассников к тенденции роста популярности социальных сетей, многие отмечали негативное их влияние на современную молодёжь. Предварительно необходимо изучить особенности киберсоциализации детей и молодёжи с точки зрения социальной педагогики; проанализировать последние научные публикации; изучить статистические данные относительно пользования социальных сетей; изучить известные публичные страницы, сообщества, популярные личные страницы пользователей «ВКонтакте». Всё это необходимо для формирования объективного отношения к процессу киберсоциализации старшеклассников посредством социальных сетей. Полное представление обо всех особенностях и причинах использования «ВКонтакте» позволит более качественно подойти к реализации программы [7].

Прежде, чем реализовать конкретные мероприятия по повышению позитивной киберсоциализации, целесообразно провести диагностику. Она должна быть направлена не только на выявление уровня вовлеченности учащихся во времяпровождение в социальных сетях, но и выявление причин их использования, какие действия выполняют подростки в виртуальном пространстве и как они сами относятся к тенденции роста популярности социальных сетей [6].

Всесторонняя программа по повышению позитивной киберсоциализации должна обладать:

1. Однозначностью определений, терминов и понятий, т. е. четкостью определения сущности работы и её этапов. Необходимо понимать, что успешно проведённая программа должна не только повысить уровень позитивной киберсоциализации, но и снизить вероятность негативного воздействия виртуального пространства на подростка.

2. Сферой воздействия, определяя которую, нельзя концентрироваться на одной только на повышении позитивной киберсоциализации, необходимо предусмотреть вероятность развития интернет-зависимости у школьников и провести некоторые мероприятия по её предупреждению.

3. Конкретностью, т.е. следует чётко определить, какую задачу программы решает каждое проводимое мероприятие.

4. Внутренней целостностью, которая определяется ее содержательным наполнением:

- опорой на теоретическую основу, а не на интуитивные предположения;
- целесообразностью выбранных мероприятий;
- вовлечённостью педагогического коллектива и заинтересованностью родителей учащихся;
- поэтапным внедрением программы, начиная с того, что является ее стержнем, и постепенно включая различные стратегии и формы действия.

Среди форм и методов работы, которые применяются педагогом-психологом в рамках повышения позитивной киберсоциализации подростков можно выделить:

- беседы с учащимися;
- выступления на педагогическом совете;
- тематические классные часы;
- организация круглого стола;
- проведение творческих конкурсов;
- выступление на родительском собрании;
- показ видеоматериалов.

Беседы с учащимися целесообразно проводить в рамках классного часа. Информация относительно событий, происходящих в интернет-среде, постоянно обновляется, поэтому при повторном использовании материалов следует проверить актуальность содержательной части. Чёткая структурированность беседы с учащимися повысит уровень качества прорабатываемой работы. Соответствие темы, цели и содержания мероприятия так же должно иметь место.

Следует выбирать форму и содержание проведения занятия, учитывая следующие аспекты:

- возрастные и психологические особенности обучающихся;
- поставленные цели и задачи;
- нравственные представления, интересы и потребности обучающихся.

Подготовка и последующее проведение воспитательного мероприятия должны быть ориентированы на следующую систему действий:

1. Определение темы, формулировка цели;
2. Составление плана (сценария);
3. Подбор соответствующего материала, наглядных пособий, подготовка мультимедийной составляющей (видео, презентация) по теме;
4. Предварительное выполнение учащимися задания (если это предусмотрено планом мероприятия);
5. Определение степени целесообразности участия в мероприятии других педагогов или родителей.

Во время проведения лекции, беседы или диспута по повышению позитивной киберсоциализации следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. Следует избегать общих оценок, уделяя внимание развёрнутым суждениям.

2. Необходимо уделять внимание вопросам и желаниям учащихся высказаться. Кроме того следует всячески стимулировать их к этому.

3. На важных моментах следует делать акцент.

4. Совместное решение каких-либо проблем или моделирование ситуаций (например, что будет, если завтра исчезнут социальные сети?) позволяет учащимся почувствовать себя не только слушателем, но и участником.

Направленность основной части определяется воспитательными задачами мероприятия. В случае повышения позитивной киберсоциализации посредством социальных сетей содержание должно строиться на предоставлении информации о них (история, интересные факты), какие возможности для развития личности несут социальные сети, как избегать их негативного воздействия.

Роль заключительной части заключается в стимуляции потребности школьников в самовоспитании, их желании использовать социальные сети как средство положительной киберсоциализации. Содержание работы, методы и формы взаимодействия педагога-психолога с учащимися зависят не только от их возраста, но и позиции. Позиция учащихся, как правило, изначально должна определяться с помощью анкетирования, впоследствии – во время совместной работы с ними.

Родители, дети которых являются или становятся активными пользователями Интернет и социальных сетей, должны осознавать, что сейчас это естественный процесс, который выступает частью социализации современной личности. Социальные сети могут нести положительный характер воздействия на мировоззрение ребёнка. Однако он может столкнуться с контентом, который несёт негативный характер, столкнуться с мошенниками или подвернуться интернет-зависимости. Поэтому родителям необходимо знать, какими способами можно обеспечить безопасность детей в социальных сетях.

Опираясь на проведённые исследования, можно утверждать, что интерес к социальным сетям у детей возникает в среднем в 9-11 лет: ребенок вполне может захотеть иметь собственную социальную страницу во «ВКонтакте» «Одноклассниках», «Facebook», «Instagram» и т.д. Ошибочно запрещать ему это: рано или поздно ребенок пройдёт регистрацию в одной из социальных сетей, но только сделает это тайно от родителей. Учитывая, что пользование ребёнком социальными сетями предотвращать затруднительно и нецелесообразно, следует сделать все возможное, чтобы ребенок в социальных сетях был в безопасности. Для этого родители могут придерживаться следующих рекомендаций [7].

1. Следует отказаться от постоянного контроля. Многие родители допускают ошибку, устанавливая жесткий контроль за поведением ребёнка в социальных сетях: читают личную переписку, проверяют, кого он добавляет в друзья, какие страницы посещает, что размещает на своей странице и т.д. Такие родители, в первую очередь, своими действиями проявляют своё недоверие к ребёнку. Следует помнить, что страница в социальной сети – это личное виртуальное пространство ребёнка, а задача родителей – научить его разумно пользоваться этой страницей.

2. Беседы о социальных сетях. Когда ребёнок начинает осваивать социальную сеть, целесообразно провести разъяснительную беседу, объяснив ему, чем могут быть полезны и чем могут быть опасны социальные сети. Особый акцент следует сделать на том, почему нельзя общаться с незнакомцами, давать свой адрес или номер телефона, номер родительской банковской карточки и другую конфиденциальную информацию. Если речь идет о подростке, то вместо того, чтобы систематически указывать ему на долгое времяпрепровождение в Интернете (что и делают многие родители), следует чаще интересоваться, что интересного там происходит. Ему наверняка будет интересно посвятить представителя старшего поколения в некоторые события интернет-пространства.

3. Можно определить правила поведения ребенка в социальных сетях. Свод правил, по которым ребёнок будет действовать в социальных сетях, лучше составить совместно с ним. Такой способ гораздо эффективнее, чем беспрекословный ввод запретов и ограничений с родительской стороны. Совместно составленные правила должны касаться не только самого ребёнка, но и родителей.

4. Не следует прибегать к обману. Некоторые родители могут использовать социальную сеть, чтобы, например, проверить употребляет ли он алкогольные напитки. Для этого они под видом сверстника своего ребёнка завязывают с ним общение в социальной сети и пытаются узнать необходимую информацию. Если ребёнок об этом узнает, то есть вероятность, что он просто закроется от родителей, особенно если речь идёт о подростковом возрасте.

5. Положительный пример родителей. Данная рекомендация более актуальна для молодых родителей, которые сами имеют аккаунты в социальных сетях. Когда ребёнок начнёт интересоваться социальными сетями, можно на примере своей страницы, показать какие положительные возможности открывает виртуальное пространство. Если один из родителей не зарегистрирован в социальной сети, то можно обратиться к ребёнку с просьбой помочь разобраться.

Современным родителям в обязательном порядке необходимо ознакомиться со справочником по детской безопасности в Интернете, где подробно описаны всевозможные опасные явления, с которыми может столкнуться ребёнок, и приведены советы и средства, которые помогут его уберечь от опасного контента [5].

Придерживаясь данных рекомендаций социальные педагоги, педагоги-психологи, классные руководители смогут качественно организовать работу по повышению позитивной киберсоциализации детей и подростков. Родители, опираясь на приведённые рекомендации, также могут направить на полезное для своих детей использование социальных сетей, и обезопасить их в виртуальном пространстве.

Выводы. Таким образом, рассматривая деятельность педагога-психолога по повышению позитивной киберсоциализации учащихся в социальных сетях необходимо отметить что, для конструктивного использования социально-педагогического потенциала социальных сетей в реализации задач социального воспитания, которые должны способствовать позитивной киберсоциализации старшеклассников, необходима целенаправленная и систематическая психолого-педагогическая работа с учащимися, педагогами, а также родителями по формированию положительной культуры социализации в виртуальном пространстве.

Литература:

1. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
2. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».
3. Федеральный Закон от 27.12.1991 года № 2124-1 «О средствах массовой информации».

4. Федеральный Закон от 9.02.2009 г. № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления».
5. Плешаков, В.А. Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в Интернете: монография. / Э.П. Печерская, В.Б. Звоновский, Д.Ю. Меркулова, В.А. Плешаков, М.Г. Мацкевич, О.И. Саблина. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2013. – 140 с.
6. Угольников, Н.В. Киберсоциализация старших школьников как социально-педагогический феномен // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5.
7. ВКонтакте собрал самые обсуждаемые темы 2015 года 25 декабря // Mail.Ru Group [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://corp.mail.ru/press/releases/9495/>

Педагогика

УДК 378.15

кандидат педагогических наук, доцент Мурованая Нонна Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. В статье представлена историческая ретроспектива формирования личности преподавателя высшей школы, а также обосновано современное состояние рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: высшая школа, модернизация, преподаватель, профессиональные и личностные характеристики учителя, требования к профессии учителя, профессиональные качества преподавателя высшей школы.

Annotation. The article presents a historical retrospective of the formation of the personality of a teacher of higher education, as well as the current state of the problem under consideration.

Keywords: higher education, modernization, teacher, professional and personal characteristics of a teacher, requirements for the profession of a teacher, professional qualities of a teacher of higher education.

Введение. Ускорение темпов развития общества и необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, важность факторов коммуникабельности и толерантности акцентируют внимание на рост значения человеческого капитала. Это направлено на интенсивное развитие всех ступеней образования, способствующих подготовке высококвалифицированных и конкурентноспособных специалистов в различных сферах развития современного общества.

Необходимость модернизации высшего образования затрагивает в равной степени организационные и управленческие структуры, целевые установки и содержание, методы и технологии обучения, источники и механизмы финансирования, а также условия и формы международного образовательного сотрудничества. Это отражено в нормативных документах, регламентирующих основные направления и тенденции развития высшего образования, в том числе в Государственных образовательных стандартах высшего образования. Данные документы предусматривают изменения в организации и осуществлении образовательного процесса высшей школы, спроектированного в логике компетентностного подхода с учетом потребностей развивающегося рынка труда.

Научные исследования О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина акцентируют внимание на необходимость модернизации требований к подготовке преподавателя высшей школы, предусматривающей реализацию новых методологических подходов, концептуальных идей в соответствии с актуальными и перспективными запросами страны, общества.

Соответственно, целью статьи является рассмотрение исторической ретроспективы формирования личности преподавателя высшей школы, а также обоснование современного состояния рассматриваемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, обратимся к исторической ретроспективе рассмотрения профессиональных и личностных характеристик учителя. Философы всех времен обосновывали значение учителя в обществе, указывали на его особые личностные характеристики [6, с. 27]:

- если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся поколения невежественных и дурных людей (древнегреческий философ Платон);
- воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь (философ Аристотель);
- учителем может быть высокообразованный человек и только тот, кто любит детей и изучает их, учитель должен быть сдержанным, тактичным, знать меру похвал и наказаний, являть собой пример нравственного поведения для воспитуемых (римский педагог Квинтилиан).

О личностных качествах учителя, его гражданской позиции, под влиянием которых воспитанник становится полноценной личностью, способной самостоятельно и нестандартно мыслить, писали многие выдающиеся педагоги прошлого (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Д. Дидро, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

К примеру, основоположник педагогической науки Я.А. Коменский подчеркивал важность личности учителя, к которому он предъявлял следующие требования: «Учителями должны быть люди набожные, честные, деятельные и трудолюбивые, они должны быть живыми образцами добродетелей, увлекать учеников благим примером так, чтобы ученики воспитывались по образцу учителя» отмечал: «Какими дети рождаются — это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими, — это в нашей власти» [4, с. 22]. Я.А. Коменский утверждал, что учитель не только должен любить свое дело, но и владеть педагогическим мастерством.

По убеждению французского философа-просветителя Д. Дидро глубокое знание предмета и «честная и чувствительная душа» – это необходимые качества учителя, т.е. ребенка должен был воспитывать достойный человек, умный, знающий, заботливый и достойный воспитатель.

Также высокие требования к нравственному облику учителя предъявлял французский просветитель XVIII века Ж.Ж. Руссо.

Немецкий педагог А. Дистервег утверждал, что «ценность школы равняется ценности ее учителя. Покажи мне своих учеников, — и я увижу тебя» [2, с. 320]. По его мнению, учитель в состоянии справиться со своей задачей при условии, если непрестанно будет работать над собой.

Учитель, по мнению русского демократа Н.А. Добролюбова, должен быть не только высокообразованным человеком, иметь высокую и разностороннюю научную подготовку, но и владеть педагогическим мастерством.

В.Г. Белинский обращал внимание на особое предназначение учительской профессии.

Сравнивая воспитателя с художником, а школу – с мастерской, выдающийся педагог К.Д. Ушинский считал, что учитель должен быть профессионалом, гуманистом, любящим детей и свою профессию, мастером, достигшим вершин искусства в общении с детьми, а также активной, самостоятельной, убежденной личностью. К.Д. Ушинский рассматривал учителя как посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми.

Обосновывая требования к профессии учителя, выдающийся писатель, педагог Л.Н. Толстой писал: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет любовь только к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединит в себе и любовь к делу и ученикам, он – совершенный учитель» [7, с. 342]. Он считал, что основным качеством учителя является не только любовь к детям, своему труду, но и педагогическое искусство и талант.

Общественный деятель и выдающийся педагог XX века П.Ф. Каптерев отмечал, что учитель – это «целостная, постоянно развивающаяся личность, сочетающая в себе учительские свойства и общечеловеческие качества» [3, с. 346].

Выдающийся педагог А.С. Макаренко считал, что все действия педагога должны быть пронизаны уважением к человеку и оптимизмом.

Оценивая личность педагога, В.А. Сухомлинский обращал внимание на такие качества как гуманизм, гражданственность, интеллект, культура, исследовательские качества, творческое отношение к работе, искусство и педагогическое мастерство.

Таким образом, историческая ретроспектива становления требований к личности учителя показывает, что на протяжении многих веков выдающиеся деятели педагогической мысли отмечали гуманизм учителя, любящего детей и свое дело, обладающего необходимыми способностями, высокими духовно-нравственными качествами, имеющего специальную подготовку и стремящегося к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Это свидетельствует о важности его профессиональной подготовки, которая осуществляется в высших учебных заведениях.

При этом преподавание в высшей школе – это особая сфера деятельности. Начиная с XVIII века, за всю историю становления высшего образования в России должное внимание уделялось личности педагога высших учебных заведений.

Создание Московского университета в 1755 году положило начало утверждения официальных требований к лекторскому и методическому мастерству преподавателей.

Наиболее ярким представителем отечественной науки, педагогической мысли XVIII века является М.В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы. Выдающийся ученый и педагог высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью. Он видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении и обновлении научной деятельности, а также рекомендовал отбирать для работы ученых, которые могут не только вещать известное, но и исследовать неизвестное [5].

К выдающимся представителям XVIII в., демонстрирующим образ преподавателя высшей школы, относят также В.Н. Татищева, Ф. Прокоповича, Л.Ф. Магницкого, Я.В. Брюса, И.Т. Посошкова, Н.И. Новикова.

Выдающиеся педагоги высшей школы дореволюционной России XIX века (Ф.И. Иноземцев, В.О. Ключевский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Д.И. Менделеев, Н.И. Надеждин, Л.И. Петражицкий) акцентировали внимание на приоритетности научного и педагогического творчества преподавателей, стремления к овладению новыми педагогическими ценностями.

В соответствии с этим профессор Киевского университета А. Вальтер и выдающийся ученый и педагог Д.И. Менделеев отмечали необходимость серьезного подхода к подбору кандидатов на преподавательскую должность в университете. По их мнению преподаватель университета должен обладать терпением, прилежанием, талантом изобретения, чтобы двигать науку.

Философ и педагог С.И. Гессен утверждал, что ораторское искусство – одно из важных профессиональных качеств преподавателя университета. Ораторское искусство профессора, по его мнению, «заключается не в легкости и отделанности стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывая на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли» [1, с. 311].

Таким образом, выдающиеся отечественные ученые и педагоги XVIII и XIX веков отмечали, что главными профессиональными качествами личности преподавателя высшей школы являются увлеченность профессией и своим предметом, высокая работоспособность, постоянное совершенствование педагогического мастерства.

Стремление к педагогическому самообразованию и самовоспитанию (А.В. Луначарский), методическая культура, психологическая подготовка (А.П. Пинкевич, П.П. Блонский), высокий уровень методологической, воспитательной, исследовательской и общей культуры преподавателя (И.П. Павлов, А.П. Минаков, Н.И. Вавилов) являлись основными требованиями к преподавателю высшей школы советского периода.

Именно в этот период были обоснованы новые методические требования к проведению занятий в высшей школе. Основные направления развития высшего образования в послереволюционные годы связаны с именем наркома просвещения А.В.Луначарского, который считал высшую школу более сложной, чем

среднюю школу. Это способствовало проведению реформы высшей школы, предусматривающей обновление и переподготовку профессорско-преподавательского состава.

Существенный вклад в становление системы высшего образования внес педагог и ученый А.П. Пинкевич, который акцентировал внимание на совершенствовании методического мастерства педагога.

Выдающийся философ, педагог и психолог П.П. Блонский утверждал, что для педагогического роста преподавателя высшей школы необходимы активные психологические знания, в частности, знания по возрастной и педагогической психологии.

Фундаментальные исследования С.И.Архангельского, А.В.Барабанщикова, З.Ф. Есарева, В.И. Загвязинского, С.И. Зиновьева, Н.Н. Нечаева, Л.Г. Семушиной, Н.Ф. Талызиной значительно обогатили теорию и практику высшего образования. В 1960-1990-е гг. активизировались исследования, рассматривающие психологические особенности познавательной и педагогической деятельности педагога высшей школы (Л.Н. Грановская, З.Ф. Есарева, В.Г. Евстратов, Г.А. Лобыч, Г.И. Санжар, Т.И. Саломатова, Г.Б. Скок, Т.И. Руднева).

В последующие годы педагогическому мастерству преподавателя вуза посвятили свои работы Ю.А. Азаров, А.В. Глузман, Н.Н. Тарасевич, А.А. Деркач, А.А. Исаев, В.Г. Максимов, Г.И. Хозяинов, И.Т. Маленко.

Это позволяет утверждать, что рассматриваемый нами период характеризовался активизацией исследований в области педагогики высшей школы, пересмотру и утверждению требований к преподаванию.

К личности современного преподавателя вуза предъявляются особые требования в связи со сложностью и важностью решаемых им проблем и задач, поставленных обществом, полифункциональностью осуществляемой деятельности, социальной ответственностью.

Выводы. Таким образом, представленная историческая ретроспектива и современный контекст формирования личности преподавателя высшей школы дает возможность обосновать ее основополагающую роль в формировании созидательных сил общества. Совершенно очевидным становится актуальность рассматриваемой проблемы в русле последних требований модернизации высшего образования. Именно это и будет являться перспективой нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Просвещение, 1995. – 311 с.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. / А. Дистервег. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика, содержащая теорию учить всех всему. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
5. Коржуев, А.В. Подготовка преподавателя высшей школы / А.В. Коржуев, В.А. Попков // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 53-58
6. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
7. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя / Л.Н. Толстой – М.: Учпедгиз, 1953. – 444 с. – С. 342.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Оноприенко Лилия Прокофьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

Образовательного учреждения высшего образования

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

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ СВЕТА И ЦВЕТА КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли и места теории развития света и цвета как средств выразительности на занятиях по истории искусств. Определяется ее значимость и специфическая направленность в рамках образовательного процесса. Помимо этого, были выделены методологические проблемы в практике преподавания такой дисциплины, а также сформирована система принципов, необходимых для наиболее эффективного ее освоения. В заключении статьи делается вывод о то, что колористическое мастерство и цветоведческий опыт, выработанные в процессе изучения теории развития света и цвета, являются наиболее весомым и авторитетным результатом профессиональной художественной подготовки.

Ключевые слова: теория развития света и цвета, колористическая подготовка, средства художественной выразительности, история искусств, художественное образование, профессиональная художественная подготовка.

Annotation. The article is devoted to identifying the role and place of the theory of the development of light and color as a means of expression in the art history classes. Its significance and specific orientation in the framework of the educational process are determined. In addition, methodological problems were identified in the practice of teaching such a discipline, and a system of principles was formed that was necessary for its most effective development. In the conclusion of the article, it is concluded that coloristic mastery and color science experience developed in the process of studying the theory of development lights and colors are the most significant and authoritative result of professional artistic training.

Keywords: theory of the development of light and color, color training, means of artistic expression, art history, art education, professional art training.

Введение. История искусств – одна из важнейших гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами в процессе профессиональной подготовки. Она включает и изучение теоретических основ искусствоведения, и выработку практических навыков художественного и искусствоведческого характера. Таким образом, в процессе изучения истории искусств студенты сталкиваются не только с «сухой теорией», но и учатся применять ее на практике посредством интегрирования ее в собственную систему художественного опыта и вкуса.

Как известно, одним из определяющих признаков художественной деятельности, которая осуществляется в рамках настоящей дисциплины, является цветовая выразительность работы (рисунка). Именно в связи с этим необходимо особое внимание уделить теории развития цвета и, соответственно, света на занятиях по истории искусств и обозначить их специфические черты как важнейших средств выразительности. Кроме того, актуальность настоящей темы состоит и в том, что такому предмету в рамках дисциплины истории искусств уделяется крайне мало внимания с педагогической точки зрения, о чем говорит фрагментарно-исполнительский характер художественных композиций студентов и выпускников художественных направлений подготовки, а также историков, культурологов, философов и искусствоведов. Необходимо понимать, что отсутствие или недостаточное количество такой теории не позволяет студенту полноценно овладеть всеми художественными качествами, необходимыми ему в процессе профессиональной деятельности, а исходя из этого и сформировать профессиональную культуру, художественный опыт, эстетический вкус, раскрыть свой творческий и профессиональный потенциал.

Исходя из этого, отметим, что тема теории развития света и цвета как средств выразительности на занятиях по истории искусств, а также ее специфика и сущность должны тщательно изучаться и усваиваться не только студентами и педагогами, но и научными деятелями в работах фундаментального и прикладного характера.

Рассмотрению и исследованию различных теоретических аспектов истории искусств, теории развития света и цвета, а также их специфики и отдельных сегментов посвящены труды фундаментального и прикладного характера таких отечественных ученых, как Е.З. Галаганова, Т.Л. Журикова, М.О. Сурина, А.А. Сурин, Л.А. Ивахнова, А.В. Кучерова, С.Т. Махлина, Е.В. Павлова, Е.А. Хрипунова и другие.

Изложение основного текста статьи. Историческое развитие каждой существующей эпохи и цивилизации всегда отражено в искусстве (особенно в изобразительном) и его отдельных художественных произведениях. Это связано с адаптивностью и актуализацией визуальной культуры, отражающей социальные, политические и другие изменения, существующие в какой-либо период времени. Конечно, это не говорит об исключительном реализме и отсутствии вымысла в художественных произведениях. История искусства, тем не менее, полна событий разного характера: преемственного, революционного, просвещенческого, прогрессивного и т. д. Именно это позволяет изучающему ее ориентироваться не только в изобразительных направлениях, стилях и жанрах, но и в мировой истории, опираясь на опыт изучения истории искусств, а также понимать отдельные произведения, их сущность, адаптировать их, развивать художественный вкус.

Во всем многообразии разветвлений и художественных аспектов истории искусств важное место занимает теория развития света и цвета, представляющая наибольшую сложность для изучения и понимания как студентами вузов, так и учениками школ. Часто ошибочно считается, что при изучении этой теории необходимо лишь обладать пониманием цветового спектра, что является в корне неверным и даже вредным для обучающихся утверждением. Эта теория – предмет, развивающийся на стыке искусства в самом широком (эстетическом и духовном) его понимании и научного познания. Это подтверждается существованием многочисленной терминологии, относящейся как, к примеру, к физике и оптике, так и колористике и дизайну.

Поскольку сам предмет преподавания крайне сложен и имеет многопрофильную структуру, важно понимать, что педагогическая его не менее сложна и многопрофильна. Так, эффективность преподавания истории искусств студентам различных гуманитарных профилей (художественного, исторического, философского, культурологического, искусствоведческого и т.д.), как считает Е.З. Галаганова, во многом зависит от определения модели постижения художественного (эстетического) опыта. Определение модели основывается на выборе метода: индуктивного (психолого-ассоциативного) или дедуктивного (метода практического и функционального целеполагания) [1].

Первый метод призван предотвращать, прежде всего, субъективизм, что особенно важно при развитии у студентов профессионально значимого принципа объективации полученных знаний. Он направлен на построение ассоциативного ряда, формирование особенного психолого-ассоциативной системы человека, позволяющей объективно анализировать произведения, а также развивать критическое мышление.

Вторая же модель базируется на быстром и эффективном формировании общих и узкопрофессиональных умений и навыков с современной точки зрения, а также ориентируется на, в первую очередь, самообразование обучающегося в творческой, образовательной и других сферах [1].

На наш взгляд, применять такое модели необходимо комплексно, поскольку они не противоречат друг другу и не являются взаимоисключающими понятиями. Они способны сформировать и развить у обучаемого определенную эффективную искусствоведческую концепцию, которая будет им активно эксплуатироваться в процессе профессиональной художественной подготовки.

Таким образом, мы убеждаемся в сложности и многозадачности занятий по истории искусств, важном значении изучения теории света и цвета в ее составе. Эта теория в целом одна из ключевых, поскольку цвет и свет – это основа любого изобразительного произведения.

Теория цвета в целом – это совокупность знаний о цвете. Современная наука по изучению цвета подразделяется на три основных раздела: цветоведение (рассмотрение цвета как системы совокупных знаний из гуманитарно-технических наук: физики, химии, физиологии, психологии), колористику (изучение сущности и специфики цвета, механизмов его воздействия на пространственное формообразование и т.д.) и колориметрию (науку о измерении цвета и цветового спектра). Таким образом, теория цвета охватывает великое множество областей знаний и оказывает влияние на самые разнообразные сферы человеческой жизнедеятельности.

В связи с этим отечественный исследователь Т.Л. Журикова указывает, что «цвет как основа языка живописи является активным средством в создании художественного образа, изобразительным и выразительным средством, а способности владения цветом и их развитие – одной из главных проблем и задач колористической подготовки» [2]. Опираясь на ее слова, которые нам кажутся вполне целесообразными и

актуальными для настоящего исследования, отметим, что главными предпосылками к исследованию теории развития света и цвета как средств выразительности на занятиях по истории искусств можно считать широкий диапазон колористических и эстетических возможностей цвета, потребность общества (а значит, и обучающихся) в колористической образованности, а также постоянно возрастающие требования к уровню колористической подготовки выпускников художественных направлений подготовки. Это обусловлено, прежде всего, многофункциональностью цвета в жизнедеятельности человека.

Обратим внимание и на базовые аспекты, связанные с колористикой и изучением теории света и цвета, что представляется нам необходимым для выявления роли этого предмета в рамках дисциплины «История искусств». Так, М.О. Сурина и А.А. Сурин выделяют такие его функции: эстетическую, утилитарную, гедонистическую, символическую, информационную, визуальную, сакральную, стимулирующую, суггестивную, целебную и диагностико-прогностическую [3].

Таким образом, можно сказать, что теория цвета является межпрофильным предметом, смежной областью изучения физики, физиологии, эстетики, истории, искусствоведения и т.д. Занятия по истории искусств рассматривают в основном эстетическую, гедонистическую, символическую, визуальную, сакральную и суггестивную функции, опираясь на которые, обучающиеся формируют определенную систему художественного воспитания. Поскольку упор делается на эмоционально-эстетическую сферу этого понятия, воспитываются эстетические качества и художественные способности личности, вырабатывается аналитико-рефлексивный комплекс.

Кроме того, Т.Л. Журикова говорит о том, что «цвет является универсальным выразительным средством во всех видах изобразительного искусства: дизайне, графике, декоративно-прикладном искусстве» [2], а Л.А. Ивахнова и А.В. Кучерова считают, что «цвет одна из составляющих дизайна и одна из основных зрительно воспринимаемых характеристик окружающего мира» [4]. Что лишь подтверждает важность и обязательность изучения его основ на занятиях по истории искусств и определяет его роль во всех сферах художественной (изобразительной) и искусствоведческой практики обучающегося.

Говоря о теории развития света, необходимо отметить, что его значение в освоении художественных и искусствоведческих навыков также достаточно высоко. «Свет относится к важнейшим универсалиям, которые формируются на пересечении научного, религиозного, философского и эстетического векторов познания, являясь средством всеобъемлющего постижения мира» – считает Е.В. Павлова [6]. Свет – основополагающий фактор, определяющий глубину и фактурность художественного произведения, поскольку именно от него как от основного средства выразительности зависит качество передачи формы, объема изображаемого объекта, глубины пространства. Изучение теории развития света (особенно опираясь на монументальную базу античных мастеров, основной догмой которых является учение о свете и светотени, которые, по их мнению, представляют изоморфизм и важнейшую изобразительную систему) позволяет студентам наиболее глубоко погрузиться в специфику эстетического воспитания, развить художественный вкус и фундаментальную художественную культуру. Таким образом, можно сказать, что свет – это еще один «кит», на котором зиждется научное и эстетическое знание о глобальной системе мирового искусства, наряду с цветом и другими изобразительными приемами.

Значимость изучения вышеуказанных теорий развития света и цвета как основных средств выразительности на занятиях по истории искусств, можно сказать, запредельно высока, поскольку именно это является той основой, которая необходима для качественной реализации профессиональной деятельности выпускников художественных и других гуманитарных направлений подготовки. Теория развития чего угодно в принципе – это важнейший базовый этап, который направлен на создание базы, отталкиваясь от которой студент сможет сформировать уже собственную, более обширную профессиональную базу специальных навыков и умений, в основе которых, пусть и косвенно, но будут лежать основные догмы из истории искусств. Так, к примеру, без их изучения невозможна никакая проектная деятельность, которая формирует практические умения студента в области моделирования, планирования и целеполагания.

К примеру, колористическая деятельность, специфика которой описана выше, должна осуществляться на всех этапах проектирования: в предпроектном анализе происхождения формы, цветового решения художественной и проектной задачи; в процессе разработки колористического решения – самостоятельное создание вариантов цветовых композиционных поисков; в презентации – колористический анализ и измерения цвета.

М.О. Сурина и А.А. Сурин, изучая систему и специфику цветодидактики (предмета, позволяющего глубже понять и освоить методы работы с цветом), выделяют концепцию умений, обеспечивающих в работе с цветом возможность создания колористического художественного образа (а как известно, художественный образ – главная формирующая составляющая художественного произведения, что изучается в рамках теории развития цвета и света):

- умение разрабатывать плоскостную цветовую гармонию в соответствии с существующими социокультурными представлениями о принципе созданий подобных гармоний;
- умение вычленять из глобального массива и организовать цветовой код на основе заданных условий;
- умение деформировать цветовую гармонию и формировать новые варианты цветового решения в зависимости от целеполагания и требуемой сущности;
- умение проводить цветодиагностику и психологический подбор цветов в соответствии с типом задачи [3].

Такие умения носят достаточно обобщенный характер, однако, несмотря на это, являются серьезным двигателем, способствующим практическому профильному освоению цветовой гармонии (а соответственно и теории развития цвета, на которой она базируется) в процессе решения различных образовательно-творческих задач. Каждое из этих умений концептуализируется и развивается при изучении истории искусств, а также при выполнении практических задач и упражнений, предусмотренных системой художественного образования.

Здесь также важно отметить роль педагога и педагогического подхода в преподавании истории искусств и теории развития света и цвета в особенности. Дело в том, что этим понятиям совершенно несправедливо уделяется крайне мало внимания с педагогической точки зрения. Ранее даже существовало такое вычленение этой дисциплины из ряда фундаментальных, в рамках которого считалось, что ее научный статус сомнителен из-за произвольного выделения частного (художественного произведения) из глобального, всеобщего

контекста. Это являлось причиной нарушения историко-культурных связей, а также педагогической ориентированности на преподавание такой дисциплины из-за неуверенности в ее «научности», научной ценности. Несмотря на то, что современный мир считается прогрессивным и высокотехнологичным, многие педагоги (особенно выпускники педагогических факультетов последних лет) все чаще обращаются к этому мнению и считают такую сферу образования не актуальной и не обязательной для изучения. Все еще бытует мнение, что для овладения навыками профессиональной деятельности художественного характера необходима лишь практика создания изобразительных произведений. Нам такой принцип кажется слишком узкоспециализированным и не приемлемым для практики педагогического воспитания обучающихся.

При преподавании и изучении теории развития света и цвета необходимо обращаться к основным подходам изучения истории искусств, правильно интегрировав их в процесс обучения. К таким подходам можно отнести диахронный, основывающийся на строгом хронологическом порядке изучения памятников культуры и искусства; синхронный (многомерный), который предусматривает сравнительный анализ состояний и процессов, происходящих одновременно в разных сферах либо в разное время на подобных этапах развития; системный, направленный на изучение всех подсистем и их сегментов, а также процессов, происходящих внутри них, одновременно; междисциплинарный и интермедиаальный, состоящие в разноплановом рассмотрении объектов с точек зрения разных смежных сфер и областей наук и т.д. Это позволит модернизировать образовательный процесс, заинтересовать и удержать внимание обучающихся на этой дисциплине, а также сформировать у них представления не только об истории цвета и света, но и глобальной истории искусств, которая может стать первой важной ступенью на пути к развитию профессиональной художественной компетентности.

Выводы. В заключении настоящего исследования стоит отметить, что теория развития света и цвета как средства выразительности должны с особым вниманием рассматриваться на занятиях по истории искусств в рамках как школьного, так и профильного высшего образования. Поскольку колористическое мастерство и цветоведческий опыт, выработанные в процессе изучения этого предмета, являются наиболее весомым и авторитетным результатом профессиональной художественной подготовки. Это – сложная и многоуровневая область истории искусств, которая закладывает в обучающегося основы живописной грамоты, осуществляя целенаправленную колористическую и искусствоведческую подготовку и развивая его способности в области искусствознания и его отдельных сегментов.

Литература:

1. Галаганова Е.З. Когнитивный аспект обучения истории искусств / Е.З. Галаганова // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 3 (11).
2. Журикова Т.Л. Специфика колористической подготовки учащихся художественной школы на занятиях по живописи / Т.Л. Журикова // ОНВ. – 2012. – № 2 (106).
3. Сурина М.О., Сурин А.А. История образования и цветодидактики (история систем и метода обучения цвету) / М.О. Сурина, А.А. Сурин. – М.: MapT, Ростов на Дону.: MapT, 2003. – 352 с.
4. Ивахнова Л.А., Кучерова А.В. Средства выразительности в проектной графике / Л.А. Ивахнова, А.В. Кучерова // ОмГТУ. – 2012. – № 5.
5. Махлина С.Т. Изучение истории искусства в современном мире / С.Т. Махлина // Труды СПбГИК. – 2008.
6. Павлова Е.В. Категория света в теории зрительного восприятия итальянского Возрождения / Е.В. Павлова. – М., 2012.
7. Хрипунова Е.А. Формирование художественно-творческой направленности на занятиях изобразительным искусством / Е.А. Хрипунова // ОНВ. – 2010. – № 6 (92).

Педагогика

УДК 371.3

кандидат педагогических наук Осадчая Ирина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

Образовательного учреждения высшего образования

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

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНЫЙ ВЕКТОР ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме цифровизации образования, рассмотрена сущность и принципы мобильной педагогики. Автор обозначает особенности мобильного обучения и раскрывает содержание образовательных мобильных приложений.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные приложения, цифровая педагогика, цифровые учебно-методические комплексы.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of digitalization of education, the essence and principles of mobile pedagogy are considered. The author identifies the features of mobile learning and discloses the content of educational mobile applications.

Keywords: mobile training, mobile applications, digital pedagogy, digital teaching and methodical complexes.

Введение. Интенсификация жизни в информационном обществе и цифровизация экономики предопределяет существенную трансформацию и модернизацию образования, обуславливая существенные изменения в традиционных методах обучения. Учебный процесс XXI века уже невозможно представить без использования электронных образовательных ресурсов, видео и аудиоматериалов из сети Интернет, программного обеспечения для создания презентаций. Вузами всё чаще используются LMS (Learning Management System) – системы управления обучением, интерфейс которых позволяет разместить учебные материалы по изучаемой дисциплине, организовать к ним доступ и обратную связь с преподавателем. Современные специалисты всё чаще повышают квалификацию и занимаются самообразованием с помощью вебинаров и массовых открытых онлайн-курсов (МООС) на базе таких платформ, как: Coursera, Udacity, edX, FutureLearn, Iversity, Udemu и национальной платформы «Открытое образование».

Изложение основного материала статьи. Процесс массового распространения высокопроизводительных персональных цифровых устройств и повышения высокоскоростного доступа к глобальным цифровым сетям; достижения в сфере цифровых технологий и в области педагогического дизайна, появление информационных систем для управления образовательным процессом и их стандартизации предопределили развитие цифровой педагогики.

Цифровая дидактика – трансфер-интегративная область научного знания, характеризующаяся взаимным переносом научных идей дидактики, информатики и иных наук, изучающих цифровые технологии. Это одновременно наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества и система организации деятельности в цифровой образовательной среде [4, с. 64]. По сути, это совокупность приемов, позволяющих эффективно использовать цифровые ресурсы при обучении, например такие, как: Kahoot – платформа для проведения викторин и тестов в игровой форме, Class Dojo – электронный школьный журнал с расширенными функциями, Quizlet – платформа для запоминания новых слов, Prezi – платформа для создания необычных презентаций, Plickers – альтернатива обычным тестам и др.

Цифровая педагогика стала объектом научного исследования таких отечественных педагогов, как: О.С. Крюкова, С.Г. Опалько, И.О. Петришев, М.С. Цветкова.

Актуальность исследования проблемы цифровой педагогики, свидетельствующих о запросе государства на стремительную цифровизацию общества, подтверждена рядом нормативно-правовых документов (Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»; Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9)).

Устойчивая тенденция к решению педагогических задач с помощью цифровых технологий обусловлена взаимозависимостью факторов: новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду; цифровое поколение; цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам. В связи с этим поставленные в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» системе образования задачи в большей мере сфокусированы на обеспечении до 2024 года следующих показателей в подготовке кадров:

- «количество выпускников образовательных организаций высшего образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями, – 120 тыс. человек в год;
- количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне, – 800 тыс. человек в год» [3].

Помимо кадрового обеспечения процесса цифровизации с целью преодоления нового цифрового разрыва и цифровой трансформации образования Министерством просвещения и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации осуществляется разработка и апробация нового поколения учебно-методических комплексов – цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК). Таким образом, с одной стороны, появление ЦУМК модернизирует образовательный процесс и обеспечивает расширение рамок классно-урочной системы, переход к персонализированно-результативной организации учебной работы (ПРО). С другой стороны, педагогу необходимо быть готовым к видоизменению содержания учебной работы в связи с изменением инструментов ЦУМК, среди которых различают:

- общепользовательские (офисные инструменты, средства работы с Интернетом, общедоступные средства поиска информации, базы данных и т.п.);
- учебные компьютерные симуляторы и тренажеры;
- виртуальные лаборатории;
- цифровые игровые образовательные комплексы (ЦИОК) или обучающие игры;
- специализированные цифровые среды/инструменты (например, для разработки компьютерных программ, выполнения математических преобразований и вычислений, автоматизации проектирования) [2, с. 66].

Таким образом, наряду с распространением инновационных учебно-методических материалов, необходимо устранить проблемы низкой цифровой компетентности педагогов и оптимизировать их работу. Особое внимание необходимо уделить переподготовке, профессиональной подготовке и методической поддержке педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования (внутришкольные системы профессионального развития, методические службы, институты развития образования, университеты, коммерческие структуры).

Перспективным вектором цифровой педагогики является мобильная педагогика – направление педагогической науки, изучающей, закономерности, принципы, механизмы решения педагогических задач посредством мобильного телефона. Основное назначение мобильной педагогики состоит в том, чтобы предоставить обучающемуся возможность участвовать в образовательном процессе без ограничений в пространстве и времени.

В качестве основных принципов мобильного обучения выделяют следующие: доступность; разнообразие и категориальность; облачность; игровой принцип; асинхронность; самовключаемость в процесс обучения; курируемость; смешение; постоянство; подлинность информации [1].

Понятие мобильное обучение (m-learning) официально введено в 2001 году, когда под эгидой Европейской комиссии был создан научно-исследовательский проект, посвящённый мобильным технологиям и обучению. Впоследствии началось тщательное исследование мобильного обучения как отечественными (С. Бортников, Я. Войтальянова, И. Голицына, В. Куклев, А. Мирошниченко, Р. Наговицын), так и зарубежными учёными (Р. Качо, Дж. Тейлор, М. Формент, М. Шарплес). Вопросы теории и практики применения мобильных устройств и мобильных образовательных ресурсов в образовании стали объектом обсуждения на различных научных мероприятиях: Международная конференция «Мобильное обучение» (International Conference Mobile Learning), Международная конференция «MLearnCon», конференция «The Mobile Learning Network Project» (MoLeNET – Система мобильного обучения) [7].

Теоретические наработки стали основой для запуска ряда пилотных проектов: в 2003 году в рамках европейской программы «Leonardo da Vinci» проект «От электронного обучения к мобильному», в 2005-2007 гг. в Норвежском университете науки и технологий (NTNU) проект по применению мобильных телефонов в курсе биологии, в 2006 г. проект MyArtSpace, реализованный М. Шарплес, который выявил

эффективность использования мобильных телефонов для обучения детей в музеях путем создания собственной интерпретации экскурсии и др. [5, с. 144-145].

Одно из проведенных зарубежными учёными исследований, целью которого было выявление эффективности использования мобильных телефонов в обучении, показало, что большая часть из 106 студентов (87,74 %) прежде всего используют свои мобильные телефоны для совершения звонков, 80,19% для прослушивания музыки и 74,53% для обучения. В тоже время студенты утверждали, что, несмотря на высокий рейтинг использования мобильных устройств в обучении, педагоги редко советуют эффективные приложения для обучения [8].

Для студентов основными достоинствами мобильного обучения является динамическая интерактивность, результативность и богатство коммуникаций, качество управляемого учителем доступа к учебным ресурсам. Время для обучения является вопросом личного выбора студентов и не ограничивается школой, университетом и расписанием занятий.

Педагог при мобильном обучении имеет возможность динамически генерировать и сохранять образовательный контент в зависимости от местонахождения студентов и взаимодействовать как индивидуально, так группой. Однако, при выборе образовательных приложений необходимо учитывать возрастные особенности обучающегося, социальные и когнитивные навыки; уровень развития моторики.

В настоящее время в iOS App Store и Google Play около 2,5 млн. приложений, из которых около 200 тысяч образовательного характера. Образовательный контент структурирован по тематическим группам:

- дошкольное и начальное обучение;
- специальное и коррекционное обучение;
- все предметы учебного плана;
- приложения для учителей;
- и другое.

Учителям необходимо ознакомиться с мобильными приложениями для изучения школьных предметов, чтобы иметь возможность оптимизировать процесс обучения:

1. Урок биологии может быть дополнен интерактивным путешествием по человеческому телу с помощью приложения Anatomy 4D.
2. Приложение Lingvo Live – онлайн-переводчик и социальная сеть, которая превращает обучение иностранному языку в интерактивный процесс.
3. Приложение Chemistry Lab - химическая онлайн-лаборатория, в которой можно проводить опыты с различными реагентами.
4. Приложение «Математические хитрости» описывает алгоритмы быстрых вычислений и дает возможность потренироваться.
5. Приложение Scratchduino может быть использовано учителями в школьном курсе информатики для освоения учениками навыков программирования.

Для учащихся с особыми потребностями существует также множество приложений. Так, ребенок с аутизмом научится общаться с окружающими и сможет развить навыки спонтанной речи с помощью коммуникативного приложения «Аутизм: Общение». Приложение содержит около 150 карточек, которые ребенок учится ассоциировать с различными категориями, и коммуникатор, помогающий обозначить желаемые предметы и составить полноценные предложения-просьбы [1].

Таким образом, вместо запрета на использование мобильных устройств должны быть созданы педагогические стратегии для их эффективного использования в образовательном процессе. Существуют зарубежные инструменты, позволяющие учителям и ученикам создавать свои собственные образовательные приложения (Fábrica de Aplicativos (<http://fabricadeaplicativos.com.br/>), однако подобные русскоязычные приложения нуждаются в разработке.

Для помощи педагогам в систематическом использовании мобильных приложений в образовательном процессе в 2012 году разработано Педагогическое колесо (Pedagogy Wheel), которое в единой схеме объединяет 5 педагогических областей от планирования до воплощения. Сущность педагогического колеса заключается в следующем: планирование процесса обучения рассматривается в тесной зависимости с качествами и способностями выпускника, как долгосрочными целями образовательной деятельности. Приоритетная цель учителя – тщательное планирование образовательных результатов и выбор наиболее результативных приемов, методов и средств, способствующих формированию модели выпускника. Педагог ставит хотя бы по одной образовательной цели на каждом уровне, после чего тщательно обдумывает образовательные результаты и переходит к выбору технологий. Отдельное внимание при этом уделяется таксономии Блума и модели SAMR – Подмена, Приращение, Перепроектирование, Переопределение (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), которая помогает учителю оценить целесообразность применения технологий.

Таким образом, педагогическое колесо объединяет возможности мобильных приложений, трансформацию обучения, мотивацию, развитие познавательных навыков и перспективные цели образования. Основное его назначение – помочь педагогам осознанно и последовательно выстроить образовательные приложения для достижения долгосрочных результатов в преподавании, при планировании курса, занятия и проектировании индивидуальных видов деятельности [6].

Раскрыв достоинства цифровых технологий, проанализируем основные организационно-технические недостатки мобильного обучения, среди которых выделяют:

- фрагментацию обучения: обучение требует концентрации и размышлений, в то время как в процессе перемещения студенты находятся в ситуациях, которые могут отвлекать их внимание;
- отсутствие у студентов хорошо развитых навыков мета познания (способности осознать и контролировать процесс собственного обучения) из-за относительной новизны мобильного режима доставки учебных материалов и соответствующих учебных стратегий;
- малый размер экрана и трудности с доступом в Интернет: мобильные телефоны имеют значительно меньшие размеры экрана в сравнении с традиционными ПК, а большинство Web-сайтов оптимизирован для экранов с высоким разрешением;
- высокая стоимость первоначальных вложений в организацию мобильного обучения инвестиции в устройстве для каждого студента, организацию беспроводной сети, техническое обслуживание и тому подобное;

- проблемы обеспечения безопасности устройства и данных в нем [5, с. 122].

В образовательном процессе педагогу также необходимо учитывать санитарно-гигиенические ограничения использования цифровых технологий и характер негативных влияний на эмоционально-психологическое состояние и здоровье обучающихся, такие как: снижение зрения, различные признаки быстрой утомляемости, возникновение неврологических симптомов и др. Также чрезмерное увлечение цифровой педагогикой может привести к определённым этическим и управленческим рискам, риску деформации мышления, мировоззрения, системы ценностных ориентаций [4, с. 50-58].

Выводы. Таким образом, повсеместное использование цифровых устройств детерминировало появление инновационного вектора в образовании и образовательной политике – цифровой педагогики. Мобильное обучение, обладая высокой эффективностью и дидактическим потенциалом, стало востребованным в непрерывном образовании современного поколения. Комбинируя традиционное и мобильное обучение, можно не только дать профессиональные знания, но и сформировать общую и цифровую культуру личности. Цифровизация образовательного процесса предопределила инновации в преподавании и обучении и генерирование инновационной модели профессиональной подготовки педагога.

Литература:

1. Мобильное обучение как усовершенствование образовательной парадигмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/mobil-noie-obucheniie-kak-usoviershienstvovaniie.html> (дата доступа: 20.02.2020).
2. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26-27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата доступа: 20.02.2020).
4. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
5. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / С.О. Семеріков; науковий редактор академік АПН України, д. пед. н., проф. М.І. Жалдак. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
6. Технология «Педагогическое колесо» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/obraz/15622-pedagogika-pervichna-prilozheniya-vtorichny.html> (дата доступа: 25.02.2020).
7. Файн М.Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт // Современные научные исследования и инновации. – № 1. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (дата доступа: 25.02.2020).
8. Sihong Zhang Mobile English Learning: An Empirical Study on an APP, English Fun Dubbing // International Journal of Emerging Technologies in Learning, 11 (12) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://researchonline.jcu.edu.au/47218/>. (дата доступа: 19.01.2020)

Педагогика

УДК 37.014

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К УПРАВЛЕНИЮ МНОГООБРАЗИЕМ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено описание моделей подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций к управлению многообразием в системе непрерывного образования. Авторы полагают, что многообразие вариативных моделей, выявленных в исследовании, позволит педагогу определить свои предпочтения и сделать собственный профессионально-образовательный выбор. Исследователи описывают разработанную ими типологию моделей подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе в гетерогенных группах и организациях, выбирая в качестве оснований для данной типологии - продолжительность и степень непрерывности. Также учеными описаны наиболее распространенные в России и за рубежом модели подготовки учителя: непрерывная (лонгитюдная), моноуровневая, фрагментарная, дискретная, ситуативно-консультативная.

Ключевые слова: педагог образовательной организации, руководитель образовательной организации, модель подготовки, управление многообразием.

Annotation. The article presents a description of the models for training teachers and heads of educational organizations to manage diversity in the system of continuing education. The authors believe that the variety of variable models identified in the study will allow the teacher to determine their preferences and make their own professional and educational choices. Researchers describe the typology of training models developed by teachers and educational managers for work in heterogeneous groups and organizations that they developed, choosing the duration and degree of continuity as the basis for this typology. Scientists also described the most common teacher training models in Russia and abroad: continuous (longitudinal), single-level, fragmentary, discrete, situational and consultative.

Keywords: teacher of an educational organization, head of an educational organization, training model, diversity management.

Введение. Развитие образования в современном мире происходит в условиях непрерывного расширения культурного, этнического, религиозного, интеллектуального и социального многообразия. С учетом растущей гетерогенности социальной среды образовательные организации становятся центрами инклюзивного образования, которые, с одной стороны, интегрируют различные гетерогенные группы обучающихся в образовательный процесс и адаптируют их к корпоративной культуре организации, а, с другой стороны, способствуют адаптации к региональному социуму представителей различных этнокультурных групп. Многообразие, с которым сталкиваются образовательные организации, является многоаспектным и весьма противоречивым феноменом. С одной стороны, многообразие является важной духовной ценностью общества и образования, катализатором развития общественных и образовательных систем. С другой стороны, многообразие нельзя рассматривать как исключительно позитивное явление, поскольку оно создает много разноплановых проблем и конфликтных ситуаций. В связи с этим возникает объективная необходимость управления многообразием как в обществе, так и в образовании. Решению этой задачи должна способствовать педагогическая метатеория управления многообразием, которая призвана упорядочить, обобщить и интегрировать знания о многообразии, представленные в различных частных теориях и привести их в логически обоснованную схему. В ходе реализации проекта научным коллективом разработаны концептуально-методологические основы педагогической метатеории управления многообразием в образовательных системах, с учетом новых общественно-политических и педагогических реалий в современном мире.

Изложение основного материала статьи. Многообразие содержит как значительный потенциал развития образовательных систем, так и риски, связанные с неподготовленностью педагогов и руководителей организаций к работе в гетерогенной образовательной среде. Поэтому особую актуальность приобретает подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе в гетерогенных образовательных организациях, коллективы которых становятся всё менее однородными и включают большое количество различных типологических групп, отличающихся друг от друга по возрасту, полу, социальному происхождению, состоянию здоровья [5; 6]. Исследование было сосредоточено на разработке моделей и концепции подготовки учителя, которому в условиях инклюзивной среды приходится взаимодействовать с различными категориями учащихся, имеющих особые образовательные потребности: как особо одаренными, так и имеющими проблемы в физическом, интеллектуальном, социальном развитии [1; 2; 3; 4].

В контексте обоснования и разработки моделей актуальны следующие исследовательские вопросы:

- какова концептуальная основа многоуровневой подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций к работе с гетерогенными группами обучающихся?

- какие модели подготовки педагогов получили наибольшее распространение в России и за рубежом; по каким основаниям эти модели можно классифицировать?

- в какой степени научное обобщение отечественного и зарубежного опыта многоуровневой подготовки педагогов в системе непрерывного образования может помочь выявить наиболее прогрессивные модели такой подготовки?

Всесторонний и глубокий анализ наиболее распространенных моделей подготовки педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде, получивших наибольшее распространение в России и за рубежом, позволил достигнуть следующих результатов:

- определен спектр компетенций, необходимых учителю для продуктивного педагогического взаимодействия с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, с учетом специфики отдельных типологических групп;

- разработана типология моделей подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе в гетерогенных группах и организациях; основаниями для данной типологии являются: продолжительность и степень непрерывности;

- выявлены наиболее распространенные в России и за рубежом модели подготовки учителя: непрерывная (лонгитюдная), моноуровневая, фрагментарная, дискретная, ситуативно-консультативная; многообразие вариативных моделей, выявленных в исследовании, позволит педагогу определить свои предпочтения и сделать собственный профессионально-образовательный выбор;

- на основе обобщения отечественного и зарубежного опыта подготовки педагогов в системе непрерывного образования к работе в гетерогенной образовательной среде разработана концепция подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями.

Опираясь на трансдисциплинарную методологию исследования и проектирования моделей управления многообразием, положения информационно-маркетингового подхода, а также результаты экспериментального исследования информационных предпочтений молодежи регионов России и Республики Беларусь, научным коллективом был осуществлен анализ наиболее распространенных моделей подготовки педагогов к работе с гетерогенными группами и организациями в российских и белорусских вузах. В качестве критериев анализа моделей явились: комплексность подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях многообразия; наличие специальных программ подготовки на различных уровнях педагогического образования, степень преемственности этих программ; наличие отдельных курсов (модулей) по тематике многообразия в структуре образовательных программ; наличие специальных модулей, направленных на подготовку педагогов к работе с конкретной типологической группой учащихся; наличие сформулированных компетенций, связанных с профессиональной деятельностью в гетерогенной среде; наличие в вузах специализированных структур, осуществляющих научно-методическое сопровождение процесса подготовки педагогов в условиях многообразия.

Системная профессиональная подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями не может быть сведена к механическому внедрению специализированных образовательных курсов в существующие учебные планы и программы. Поэтому требуется не только создание необходимых условий организации образовательного процесса в вузе, но и проектирование вариативных моделей подготовки педагогов.

В педагогической науке термин «модель» определяется и как система, и как искусственно созданный образец, и как аналог природного, социального или педагогического явления. По сути, модели воспроизводят

свойства системы оригинала, являются аналогом системы В нашем случае системой оригинала являются системы подготовки педагогов, получившие распространение в различных странах мира. В исследовании делается акцент на выявлении взаимосвязи систем аналога, существующих в России и за рубежом, и воспроизведение их в авторских моделях, представленных в данной концепции. Опираясь на эти модели, охватывающие все компоненты образовательной системы, профессиональная подготовка студентов к работе с гетерогенными группами должна стать основой формирования новых ценностных ориентаций и смыслов, которые позволят изменить и расширить педагогические взгляды молодых учителей на проблему многообразия [5].

По критерию «продолжительность и степень непрерывности подготовки педагогов» мы выделяем следующие структурно-временные модели:

- непрерывная (лонгитюдная);
- моноуровневая;
- фрагментарная;
- дискретная;
- ситуативно-консультативная.

Непрерывная модель предполагает последовательную, многоуровневую сквозную программу подготовки педагогов к работе в гетерогенной среде, охватывающую все ступени их обучения (бакалавриат, магистратура, повышение квалификации). Особенностью данной модели является преемственность образовательных программ, постепенное и последовательное расширение от уровня к уровню спектра компетенций, необходимых учителю и образовательному менеджеру для профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Примером реализации непрерывной модели является осуществление подготовки педагогов в рамках европейского проекта TEMPUS IV: «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR). Целью проекта являлось создание в рамках международного консорциума многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями в условиях инклюзивной образовательной среды. В ходе реализации данного проекта в 7 вузах России, 2 вузах Республики Беларусь, 3 вузах Украины были разработаны и внедрены в практику модульные кластеры для бакалавриата, образовательные программы для магистратуры, аспирантуры и системы повышения квалификации. В качестве примера можно привести модульные кластеры для одной из ступеней подготовки педагогов – бакалавриата, которые включают ряд модульных элементов: инклюзия как педагогическая проблема; социология плюрализма; психология гетерогенных групп; педагогические технологии взаимодействия с гетерогенными группами и др.

В отличие от непрерывной моноуровневая модель фокусирует свое внимание на подготовке педагогов на одной из ступеней обучения (бакалавриат, магистратура и т.д.). Чаще всего такая подготовка осуществляется на уровне магистратуры. Обучение в магистратуре позволяет организовать узкопрофильную подготовку педагогов и образовательных менеджеров и создать необходимые условия для применения теоретических знаний в практической деятельности. В качестве примера можно привести международную совместную магистерскую программу по социальной и культурной психологии «Global-MINDS», которая преподается на английском языке в пяти университетах-участниках консорциума: Лиссабонском университетском институте (ISCTE) (Португалия), Университете Социальной Психологии и Гуманитарных Наук (SWPS) (Варшава, Польша), Университете Осло (Норвегия), Университете Коч (Стамбул, Турция) и Университете Лимерик (Ирландия). Продолжительность данной магистерской программы 2 года. В первом году обучения магистранты получают теоретические знания в двух разных университетах-партнерах в рамках академической мобильности, приобретают опыт межкультурной коммуникации. Второй год обучения посвящен практической работе в фирме, подготовке и защите магистерской диссертации.

Фрагментарная модель предполагает наличие отдельных модулей в основной образовательной программе, направленных на формирование инклюзивной компетентности у педагогов и руководителей образовательных организаций. Так, например, магистерская программа «Образовательный менеджмент», которая реализуется в Новгородском государственном университете, содержит тематический модульный кластер «Управление гетерогенной организацией». Дисциплина вариативной части программы «Основы менеджмента, экономики и маркетинга в образовании» дополнена курсом «Образовательные учреждения как гетерогенные организации». Фрагментарная модель достаточно часто реализуется и на уровне бакалавриата и предполагает изучение таких модулей, как «Инклюзия в образовании и спорте» (Новгородский государственный университет), «Обучение детей и подростков с особыми образовательными потребностями» (Саратовский государственный университет), «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья» (Казанский государственный университет, Липецкий государственный университет), «Миграция и плюрализм в современном обществе» (Тюменский государственный университет).

Дискретная модель предполагает возможность получения педагогами дополнительных компетенций в области многообразия на различных этапах их профессиональной деятельности в рамках концепции «Обучение в течение всей жизни». К изучению проблем многообразия учителя могут обратиться на различных уровнях непрерывного педагогического образования не соблюдая строгой последовательности этапов учебной деятельности. Так, часть компетенций, необходимых для работы в гетерогенной среде у них может быть сформирована на уровне бакалавриата, а дефицит знаний восполнен, минуя вторую ступень высшего образования, на курсах повышения квалификации или переподготовки. В рамках дискретной модели в системе повышения квалификации педагогов могут быть предложены такие учебные курсы, как: «Поликультурное образование и воспитание», «Педагогическая поддержка одаренности», «Информационные технологии в менеджменте и педагогике гетерогенной среды», «Индекс инклюзии» как инструмент обеспечения качества», «Школа как гетерогенная организация» и др.

Достаточно востребованной у педагогов и образовательных менеджеров является ситуативно-консультативная модель, которая реализуется в режиме «реального времени». Данная модель используется, когда у педагогов возникают ситуации профессионального затруднения, связанные с проблемой многообразия. Для снятия этих затруднений они обращаются к опытным консультантам в специальные структуры (центры инклюзивного образования, специализированные университетские кафедры, региональные центры развития образования и др.), в которых педагогам оказывается квалифицированная

методическая помощь. Следует, однако, отметить, что ситуативно-консультативная модель не может заменить фундаментальную многоуровневую подготовку учителей и руководителей образовательных организаций к работе в инклюзивной среде.

Представленные выше модели могут быть положены в основу проектирования социально-педагогических стратегий взаимодействия учителей и образовательных менеджеров с гетерогенными группами и организациями.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Основные векторы развития метатеории управления многообразием в России, Республике Беларусь и других странах соответствуют ведущим тенденциям развития образования в эпоху его глобализации и интернационализации. Представленные модели могут стать научной базой для различных стратегий управления развитием отечественного образования в долгосрочной перспективе и могут быть положены в основу системы непрерывного педагогического образования, которая готовит педагогов, способных работать в мире многообразия, обучать и воспитывать подрастающее поколение в гетерогенных информационно-образовательных средах.

Литература:

1. Дони́на И.А., Уша́нова И.А., Алекса́ндрова Н.В. Информационно-маркетинговое управление многообразием в образовательных организациях: проблемы и перспективы // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4 (102). С. 32-35.
2. Дони́на И.А., Шера́йзина Р.М., Шайдо́рова Н.А. К вопросу об актуальности проблемы мониторинга организации дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов профессиональных организаций // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 151-156.
3. Лях Ю.А., Дони́на И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.
4. Певзнер М.Н., Дони́на И.А., Шайдо́рова Н.А. Подготовка лидеров местных сообществ в области социально-этического маркетинга: постановка проблемы // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 1 (99). С. 40-44.
5. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.
6. Pevzner M.N., Donina I.A., Ushanova I.A., Aleksandrova N.V., Afonina V.V. Management of diversity: information and marketing approach // В сборнике: Педагогические инновации - 2017 Материалы международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 15-17.

Педагогика

УДК 371

докторант Переверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА В США

Аннотация. В статье рассматриваются международные и американские подходы к системе высшего образования, организации образовательного процесса и его оптимизации в сфере гостеприимства и туризма. Кроме того, рассматриваются основные тенденции в этой области, составляется перечень из 11 основных специфических черт высшего образования в США, которые рассматриваются и изучаются как в комплексе друг с другом, так и в частности. В заключении статьи делается вывод о том, что высшее образование в США направлено на глобализацию и индивидуализацию одновременно, являя собой пример не только общемирового источника тенденций в сфере профессиональной подготовки кадров в области туризма и гостеприимства, но и источника всесторонне развитых индивидов, которые в следствие самостоятельного выбора необходимых модулей и специализаций, формируют собственную профессиональную, творческую и социальную культуру.

Ключевые слова: образование в США, высшее образование в сфере туризма и гостеприимства, туризм и гостеприимство в США, гостиничное дело.

Annotation. The article discusses international and American approaches to the system of higher education, the organization of the educational process and its optimization in the field of hospitality and tourism. In addition, the main trends in this area are considered, a list is compiled of the 11 main specific features of higher education in the United States, which are considered and studied both in conjunction with each other, and in particular. The article concludes that higher education in the United States is aimed at globalization and individualization at the same time, being an example of not only a worldwide source of trends in the field of professional training in tourism and hospitality, but also a source of comprehensively developed individuals who, as a result of independent selection of the necessary modules and specializations, form their own professional, creative and social culture.

Keywords: education in the USA, higher education in the field of tourism and hospitality, tourism and hospitality in the USA, hotel business.

Введение. Исследование тенденций и профильных особенностей высшего образования в сфере туризма и гостеприимства за рубежом является эффективным способом анализа их общемировых перспектив развития, а также важнейшим фактором при внедрении на их основе положительно проявивших себя технологий и методик в отечественную систему высшего образования, что может оказать значительное влияние на экономическую и социокультурную составляющие отечественного трудового пространства. Кроме того, это связано и с острой необходимостью высокообразованных кадров в области туризма и гостеприимства на международном рынке труда, спросом на их высококачественные услуги, поскольку

данная сфера всегда связана с человеческими (кадровыми) ресурсами, которые должны постоянно обновлять свои знания и умения, соответствуя международным и отечественным стандартам.

Также анализ мировой, ведущей в сфере туризма и гостеприимства американской системы образования позволит не просто изучить социокультурную специфику пространства другого государства, но и почерпнуть наиболее эффективные и действующие методы, технологии и способы организации учебного процесса в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, отсеивая неэффективные.

Таким образом, отечественные экономисты, специалисты в сфере туризма и гостеприимства, менеджеры, маркетологи, педагоги, психологи и управленцы в образовательной сфере могут «учиться не на своих ошибках», что позволит в значительной мере избежать кадрового и экономического кризисов, что имеет глобальное значение для РФ и любой другой страны в XXI стремительно развивающемся веке.

Исследованию в широком смысле международной системы образования в сфере туризма и гостеприимства и узкой – американской, а также их особенностей, специфики и сущности, отличий от российской, посвящены научно-исследовательские труды таких отечественных и зарубежных ученых, как И.М. Асанова, О.Н. Балаева, В.Э. Гордин, М.Д. Предводителя, Д.В. Ермилова, М.В. Полевая, Л.В. Сакун и другие.

Изложение основного материала статьи. Актуальность темы настоящего исследования подчеркивают выражения многих ученых, к которым нам необходимо прибегнуть для формирования полноценной картины о рассматриваемом объекте. Так, по мнению О.Н. Балаевой, В.Э. Гордина и М.Д. Предводителя, сфера услуг носит системообразующий и многоуровневый характер для большинства стран мира, а такие отрасли, как туризм и гостеприимство не просто «обеспечивают значительную занятость, но и приносят существенную долю национального ВВП» [2].

Д.В. Ермилова в связи с этим отмечает, что сфера услуг занимает в последнее время все более устойчивые позиции в международной экономической системе, а сервисный сектор составляет около 70% мирового ВВП [3]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что возникший ажиотаж вокруг сферы услуг, а значит и туризма, гостеприимства, диктует определенные правила для системы мирового образования по соответствующим им профильным направлениям подготовки.

Для наиболее полноценного и всеобъемлющего исследования темы высшего образования в данной сфере в Соединенных Штатах, нам представляется необходимым для начала рассмотреть международную ситуацию на рынке, а после этого обратить внимание на американский сегмент образования, что позволит нам в значительной мере приблизиться к точному практически и теоретически значимому выводу.

Некоторыми исследователями выделяются такие глобальные общемировые тенденции занятости в индустрии гостеприимства и туризма, как:

- угасание значения турагентств в контексте посредничества по реализации турпродукта, что в значительной степени оказывает влияние на систему образования в сфере туризма;
- формирование консультационных функций турагентов в работе с туристскими цифровыми технологиями, интернет-ресурсами;
- стремительное перемещение менеджеров среднего и высшего звена по различным структурным единицам гостиничного бизнеса одной конкретной сети, расположенным в различных государствах;
- расширение числа кадров, в чьи функции входит стабилизация межотраслевого внутреннего взаимодействия сферы гостеприимства и туризма, а также за ее пределами;
- значительное превалирование практики эксплуатации в гостиничном бизнесе аутсорсинга, аутстаффинга, франчайзинга, что меняет принципы работы с персоналом сферы гостеприимства, что также оказывает влияние на образовательный потенциал высших учебных заведений за рубежом [2].

Из вышеперечисленного следует вывод о тесной взаимосвязи мировых тенденций и актуальных трансформаций с системой подготовки профессиональных кадров в международном масштабе. Говоря о таких системах, обратимся к рассмотрению таких основных общепризнанных на международной арене системы туристского высшего образования, как европейская и американская.

Первая система существует в рамках непрерывного расширения и регулярного обновления педагогических дисциплин, которые наиболее адаптированы для каждого из существующих уровня профессиональной подготовки. От американской она отличается приоритетностью базовой профессиональной практической подготовки, реализующейся в виде всевозможных курсов, тренинг-семинаров и других видов образовательных услуг профильной профессиональной направленности.

Американская система также ориентирована на практическую деятельность, однако уже после окончания университета или колледжа, реализующуюся в тесной интеграции с социальными профессиональными организациями, компаниями, предприятиями, а изучение теории проводится в рамках высшего образования и является обязательным для всех субъектов образовательного процесса. Далее необходимо обратиться непосредственно к определению основных специфических черт высшего образования в сфере гостеприимства и туризма в США.

1. В связи с вышесказанным можно выделить такую особенность американского высшего образования, как теоретическую направленность образования в сфере гостеприимства и туризма, особенно это касается организационно-управленческой деятельности. Гостиничное дело, туризм и все с этим связанное в Соединенных Штатах принято воспринимать исключительно как бизнес, поскольку именно такое направление приобретает большинство изучаемых в этой стране направлений подготовки. Считается, что будущий управленец в этой области должен всесторонне изучить специфику собственной работы, упуская при этом специфику деятельности более низших звеньев. Благодаря такому управленческому подходу к любому направлению социальной деятельности, менеджер может быстро переквалифицироваться, оставаясь специалистом, но управляя уже другой организацией в совершенно другой области.

2. Еще одной важной особенностью высшего образования в США можно считать высокий уровень трудоустройства выпускников непосредственно в профильные предприятия туристической индустрии. Так, все вузы обладают широкой договорной базой с различными предприятиями, которая существует в рамках специальных кадровых внутривузовских систем. Это обеспечивает студентов рабочими местами и гарантией трудоустройства еще на этапе профориентации, а учебное заведение – мобильной информацией, связанной с изменениями потребностей в отрасли туризма и гостеприимства в тех или иных кадрах.

3. Основной отличительной чертой американской системы высшего образования является собственно ее трехступенчатая организация, включающая программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а также некой унификации оценочной системы.

Окончание бакалавриата приравнивается к получению законченного высшего образования, что гарантирует получение выпускником работы по изучаемой им специальности. Окончание магистратуры присваивает выпускнику звание магистра наук, что говорит либо об углублении, либо о смене специализации. Последним и высшим в этой иерархии является звание доктора, позволяющее преподавать и проводить значительные научные исследования.

4. Модульная система, необязательность выбора специальности в первые два года обучения по системе бакалавриата – также является специфичной и характерной чертой для американского высшего образования. В этой связи отметим, что не существует каких-либо жестких ограничений и стандартизированных канонов в отношении специализации, а существует определенный перечень всевозможных дисциплин – модулей, – которые могут быть как обязательными, общеобразовательными, так и специальными, индивидуальными.

5. В соответствии с этим выделяется и такая особенность, как исключительная самостоятельность обучающихся и работа в соответствии с индивидуальным планом. Таким образом, студент, набравший необходимое количество лекционных и семинарских часов – кредитов, – может самостоятельно планировать и организовывать собственную учебу, исходя из индивидуальных потребностей. В это время он может начать самостоятельно обращаться непосредственно к туристическим агентствам и другим объектам туристической индустрии, расширять знания и навыки, что поможет ему в дальнейшем в процессе профессиональной подготовки.

6. Значительным отличием вузов США от российских является особая классификационная структура, базирующаяся на разделении учебных заведений для бакалавров и магистров с аспирантами. Программа бакалавриата, которая обычно состоит из четырехгодичного образовательного процесса, осваивается студентами исключительно в колледжах, а программы бакалавриата (иногда в случае наличия в университете структурных подразделений – колледжей), магистратуры и аспирантуры – в университетах.

7. Обилие существующих форм подготовки и переподготовки специалистов в сферы туризма. Сюда можно включить специализированные краткосрочные языковые курсы, стажировки в туристических фирмах и отелях, программы повышения квалификации, обучение на получение сертификатов, дипломов и т.д. К наиболее престижным американским учебным заведениям в области индустрии туризма и гостеприимства можно отнести [4]:

- AN&MA (Американская ассоциация отелей и moteлей);
- IH&RA (Международная гостиничная и ресторанный ассоциация);
- Cornell School of Hotel Administration (Школа гостиничного администрирования Корнеллского университета);
- AMFORTH (Всемирная ассоциация по подготовке специалистов в области индустрии гостеприимства и туризма);
- ASTA (Американское общество турагентов) и т.д.

В рамках последней действует Автоматизированная коалиция образования, занимающаяся исследованием нужд профессиональной подготовки для туристической и разработавшая «Контрольный список навыков», обязательных к приобретению в ходе профессиональной подготовки. Они имеют особую типологию, включающую в основном навыки по работе с цифровыми технологиями в сфере туризма и гостеприимства, а также всех сопутствующих им аспектам.

8. Выработка специальных коммуникативных умений, реализующихся в процессе постоянного общения с клиентами турфирм, гостиниц и отелей. Здесь важно отметить, что вся профессиональная культура специалистов в этой сфере строится не столько на знании географии и туристических маршрутов (что, конечно, приветствуется), сколько на развитых социально-коммуникативных способностях [1].

9. Высокий уровень децентрализации высшего образования в сфере туризма и гостеприимства. В Соединенных Штатах нет общенационального законодательства, регулирующего единообразие данной структуры, сущности, управленческо-организационной деятельности, финансирования образования на всей территории государства, в соответствии с чем нет и централизованной в международном масштабе системы образования, которая есть, к примеру, в России. Все вопросы и проблемы решаются в рамках штатов, хотя государственное правительство участвует в процессе развития профессионального образования посредством разработки общих программ, подходов, механизмов, методик. Учебные заведения различного уровня в этой стране имеют определенные полномочия и самостоятельно регулируют свою деятельность [1].

10. Категорическая требовательность к профессионализму будущих кадров в индустрии туризма. Причем эта категоричность независима от формы подготовки, таким образом, образование становится ценностью, некой привилегией, острой необходимостью и обязательным элементом каждого гражданина США. Сфера туризма и гостеприимства, являясь, важнейшим экономическим и стратегическим элементом политики государства, предполагает наличие определенной системы знаний от кадров, работающих в ней. Эти знания ориентируются в основном на менеджмент и маркетинг, уходя от традиционных в отечественном понимании знаний (географии, социологии, культурологии), а также эффективной межличностной коммуникации, методов влияния и манипуляции в ходе такой коммуникации, освоение основ PR-технологий и т.д.

11. Прагматизм подготовки кадров, выступающий основой туристского образования выпускника вуза. Поскольку выпускник в настоящем случае – в первую очередь бизнесмен и управленец, он должен обладать стабильной и уже установившейся системой грамотного и эффективного целеполагания, системы ценностей, маркетинговым знанием рынка, аналитико-рефлексивными способностями, деловой хваткой, развитым бизнес-мышлением, теоретическими основами менеджмента в области международного и регионального туризма и т.д.

Выводы. Таким образом, мы видим, что отличия американской системы высшего образования в рассматриваемой области в значительной степени отличается от российской и европейской систем.

По нашему мнению, это связано не только с обособленным географическим положением этого государства, но и с сформировавшимися в течение многолетнего периода менталитетом, традициями и социокультурными нормами, в соответствии с которыми главное для выпускника американского вуза – это эффективная в коммерческом и социальном плане бизнес-деятельность, направленная не только на

получение прибыли посредством продажи турагентствами путевок и туров, но и на социальную стабильность в демографическом плане, достигающуюся путем грамотного расположения туристических маршрутов на территории всей страны, а также правильного формирования организационно-управленческой культуры всех субъектов и объектов туристической и гостиничной инфраструктуры.

Кроме того, высшее образование в США направлено на глобализацию и индивидуализацию одновременно, являя собой пример не только общемирового источника тенденций в сфере профессиональной подготовки кадров в области туризма и гостеприимства, но и источника всесторонне развитых индивидов, которые в следствие самостоятельного выбора необходимых модулей и специализаций, формируют собственную профессиональную, творческую и социальную культуру, помогающую максимально эффективно реализовать свой потенциал в выбранной сфере. Такое влияние на личность, социум, государство и мир в целом говорит об эффективности подобной системы образования, учет особенностей которой позволит другим государствам оптимизировать процесс профессиональной подготовки специалистов в сфере гостеприимства и туризма.

Литература:

1. Асанова И.М. Система профессионального развития специалистов для сферы туризма в зарубежных странах (США и Швейцария) / И.М. Асанова // ПСЭ. – 2010. – № 4.
2. Балаева О.Н., Гордин В.Э., Предводителя М.Д. Индустрия гостеприимства и туризма: проблемы и задачи магистерской подготовки кадров / О.Н. Балаева, В.Э. Гордин, М.Д. Предводителя // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 1.
3. Ермилова Д.В. Обзор современного высшего образования в сфере туризма за рубежом / Д.В. Ермилова // Вестник РМАТ. – 2014. – № 4.
4. Полевая М.В. Особенности зарубежной системы подготовки кадров для туристской индустрии / М.В. Полевая // ТДР. – 2009. – № 9.
5. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография / Л.В. Сакун. – Киев: МАУП, 2004. – 399 с.

Педагогика

УДК 658.8

кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент, доцент

кафедры рекламы и издательского дела Платонова Айше Вадимовна

Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ СРЕДСТВ

Аннотация. В статье проанализирована группа современных рекламных методов и предложены рекомендации по их использованию, рассмотрены примеры их успешного использования. На примере успешных рекламных компаний приведена методика их использования, преимущества и недостатки. Рассмотрено несколько успешных примеров рекламных компаний и на их основе разработаны рекомендации по проведению рекламных компаний. Раскрыты основные принципы внедрения инновационных технологий в практику рекламной деятельности, определено их влияние на эффективность рекламы и дальнейшее развитие отрасли.

Ключевые слова: рекламные средства, эффективность рекламы, рекламная компания, инновационные технологии.

Annotation. The article analyzes a group of modern advertising methods and offers recommendations for their use, as well as examples of their successful use. On the example of successful advertising companies, the method of their use, advantages and disadvantages is given. Several successful examples of advertising companies are considered and recommendations for conducting advertising campaigns are developed on their basis. The main principles of introduction of innovative technologies in the practice of advertising activity are revealed, their influence on the effectiveness of advertising and further development of the industry is determined.

Keywords: advertising tools, advertising efficiency, advertising company, innovative technology.

Введение. Сейчас особая роль образования, превращение ее в важнейшую сферу человеческой деятельности делает проблему практической подготовки специалистов по рекламе, связей с общественностью одной из приоритетных. Образовательная система различных уровней направленности и квалификаций нуждается в разработке и внедрении современных технологий, с помощью которых можно достичь цели обучения, а именно: подготовить компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста по рекламе.

Сегодня закономерным является осмысление рекламной деятельности в тесной связи с обучением специалистов по рекламе, которым нужны профессиональные знания и умения, от чего в решающей степени зависит сформированность профессиональной готовности и результативность будущей работы.

За последние годы, рекламная деятельность является объектом активного изучения других наук, следует отметить, что отсутствие внимания со стороны педагогической науки во многом и определяет актуальность исследования данной проблематики. Это объясняется, в частности, тем, что специальности и профессии в этой сфере были введены в соответствующие классификаторы и перечни сравнительно недавно (конец XX в. – нач. XXI в.).

Современная наука и практика доказали, что реклама является наиболее действенным и самым распространенным средством воздействия на потребителей в маркетинговых процессах коммуникаций. Ее эффективность зависит от правильно выбранных рекламных стратегий и методик, активного внедрения в практику рекламной деятельности достижений науки и техники. Эти вопросы стали предметом основательного изучения не только производителей и потребителей рекламной продукции, но и широкого круга исследователей, разрабатывающих актуальные вопросы дальнейшего развития отрасли, его

соответствия современным потребностям экономического и общественного развития, сосредоточивают внимание на расширении возможностей и преимуществах, которые оказывают инновационные рекламные технологии.

Следовательно, можно отметить, что главной задачей профессиональной подготовки специалистов по рекламе на основе использования современных рекламных средств, является изучение процесса развития и внедрения инновационных технологий в практику рекламной деятельности, определение их влияния на эффективность рекламного продукта и восприятие целевой аудиторией.

Изложение основного материала статьи. Специалисты данной сферы деятельности разграничивают виды рекламной продукции и разделяют ее на: периодические, прямые, радио-телевизионные и изобразительные. Отметим, что существует классификация рекламных средств, их оценки и выбора. Следуем считать, что представленные рекламные средства могут рассматриваться как внутренние и внешние. По средствам данного вида осуществляется непосредственный контакт с потенциальным покупателем. Раскроем суть значения средств рекламы:

1. Периодическая реклама. Сроки трансляции рекламы осуществляются согласно установленному графику вещания: ежедневно, один раз в неделю, в месяц. Периодическая реклама представлена в газетах, торгово-информационных и справочных изданиях, журналах, изданиях различных организаций, которые имеют большое тиражирование.

2. Прямая реклама. Формат данного средства заключается в непосредственном обращении к потенциальным покупателям. Отметим, что этот способ независимо от предоставления рекламы лично или через дополнительные средства рекламные материалы на определенный адрес конкретному человеку имеет особую подачу. Средствами прямой рекламы видим: почтовую рекламу (письма, вложенные в конверт-проспекты, циркуляры-инструкции, почтовые открытки с соответствующим текстом, каталоги), процесс коммуникации - телефонный разговор с возможным клиентом, смешанные средства (вкладыше в упаковку, надписи на упаковке, товарные ярлыки и этикетки, подарочные сувениры с рекламой торгового учреждения, объединение телевизионных рекламных обращений с призывом заказать товар-услугу, реклама в Интернете).

3. Радио-реклама - распространенный способ сообщения в торговле. Радио является самым демократичным средством связи торгового учреждения с покупателями, а радио-реклама - является мало затратной, гибкой, ее легко «включить» в другие передачи: концерты, выпуски новостей, спортивные передачи. Поэтому радио-реклама эффективна, однако, следует отметить, что существуют недостатки: невозможность показать товар, быстрое старение, кратковременность. Радио-реклама дает значительный эффект и за ее применение непосредственно в торговых заведениях (внутренняя сеть трансляции).

4. Телевизионная реклама имеет большие преимущества, потому что в ней сочетаются три компонента - звук, изображение и движение, она является оперативной и психологически влиятельной. Недостатком данного средства рекламы является высокая стоимость и, так же как радио, кратковременна и быстро теряет актуальность. Значительный эффект могут дать новые методы показа телевизионной рекламы непосредственно на месте продажи. Отметим, что перспективность данного средства возможно при коллаборации телевизионной рекламы в сочетании с другими рекламными средствами (радио, пресса, прямой маркетинг).

5. Изобразительная реклама - выступает в виде надписей, рисунков на любом материале. Например, индивидуальное оформление ценников, объявлений, плакатов, баннеров. Характерным признаком изобразительной рекламы является то, что она предназначена для одновременного осмотра большим количеством людей. Поэтому преимущественно изобразительной бывает наружная реклама:

- афиши, плакаты, щиты, световые табло;
- транспортная реклама: рекламные сообщения на остановках транспорта или же в самом транспорте;
- смешанные средства: рекламные сообщения и надписи в такси или на специализированном транспорте;
- использование диапозитивов и короткометражных фильмов для демонстрации товаров или услуг в формате как наружная витрина или надписи на театральных занавесах [7].

Мастерская изобразительная реклама не только дает определенную информацию, но и является дополнительным украшением улиц городов, создавая праздничное настроение и непосредственно обращая особое внимание пешеходов. Отметим, что все средства наружной рекламы, за исключением изобразительной, направлены на передачу рекламных обращений потенциальным покупателям непосредственно в их домах. К внутренней рекламе относятся средства для привлечения внимания людей, которые уже зашли в торговое заведение, укрепление желания приобрести товар, о котором уже рассказали средства наружной рекламы, или тот товар, что его покупатель только что увидел в магазине. Средства внутренней рекламы объединяют все ее виды.

Рассматривая внешнюю (плакатную) рекламу по форме воздействия можем отметить следующие характеристики: немедленно привлекать внимание, быстро доносить до людей нужную информацию, иметь минимальное количество текста, вписываться в общий контекст рекламной кампании торгового заведения.

Следовательно, реклама на месте продажи может быть информативной или стимулирующей. Но независимо от того, какой она есть, эта реклама должна соответствовать таким требованиям:

- простота (демонстрационный стенд должен быть максимально простым, чтобы не привлекать большего внимания, чем сам товар);
- соответствие оборудованию требованиям торгового заведения, где он установлен, а также художественным особенностям рекламируемого товара или его упаковки (форма, цвет, общий силуэт и т.д.);
- способность подчеркнуть достоинства товара (демонстрационное оборудование - это всего лишь «оправа» товара, которая должна подчеркивать лучшие его качества);
- способность создать условия для установления связи «товар - покупатель» (оборудование должно упростить физический контакт между потенциальным покупателем и товаром и побудить покупателя взять товар в руки) [3].

Основной чертой возникновения и развития рекламной деятельности выступает появление новых форм осуществления рекламы, чему способствует и рыночной экономики и отдельных достижений научно-технического прогресса [6].

Когда компания IKEA вышла на рынок Европы, руководством компании было принято решение осуществить продажи в США. Отметим, что на начальном этапе реализации продукции спрос был небольшой. На основе маркетинговых исследований определили, что причиной недостаточной

заинтересованности товаром являлось не соответствие размеров мебели, которая по европейским меркам производила компания IKEA. Размеры американских домов требуют большого размера мебели, в результате, для успешного освоения рынка нужно было увеличить ее размеры, что и было сделано [3].

Владелец американской ресторанной сети тратил очень мало денег на рекламу, но при этом его ресторан всегда имел большое количество посетителей. Секрет его успеха в необычном маркетинговом ходе: в день открытия очередного ресторана приглашенными были парикмахеры. Люди данной профессии всем известны своей коммуникабельностью по отношению к клиентам во время стрижки. Таким образом информация об открытии нового ресторана была известна всем [6].

Также необходимо отметить, что во время презентации нового энергетического напитка Red Bull (Европа, США) автор взял за основу концепцию, которая была схожа с Coca-Cola и Pepsi - они тонизировали и стимулировали, а энергетик Red Bull содержал помимо всего прочего еще и удвоенную дозу кофеина. Тогда Дитрих Матешниц пошел на рискованный шаг: искусственно завысил цену в два раза по сравнению с конкурентами, изменил дизайн тары, которая по форме стала напоминать батарейку и уменьшил ее объем, стал размещать банки в магазинах не в отделах напитков, а в любых других. Помимо этого ящики Red Bull бесплатно выдавались студентам в университетских кампусах [4].

Еще один пример работы специалистов по рекламе и использования различных современных технологий на рынке – это влияние на родителей через детей. Таким образом, одной из проблем родителей, любящих баловать свои чада были карамельные конфеты. После того, как ребенок съедает конфету, руки становились грязными. Разрешением данного вопроса стала дополнительно разработанная модель леденца на палочке. Отметим, что основателем идеи был Энрике Бернат, а разработкой фирменного стиля занимался Сальвадор Дали, где главным слоганом в рекламной компании «Он круглый и долгоиграющий». С тех пор Chupa Chups знают и любят во всем мире [6].

Таким образом, в течение двух лет, начиная с 1936 года компания увеличила свою прибыль и продажи в два раза, а слоган влиял на граждан Америки еще более 20 лет. Даже сейчас можно встретить отголоски политики того времени: пластиковые бутылки Pepsi имеют объем в 0,66 литра, тогда как Coca Cola разливает свою продукцию в тары по 0,5 литра [6].

Отметим, что представленный рекламный метод положительно повлиял на демпинговую политику и используется как рекламный слоган. Макдональдс использует множество агрессивных тактик, направленных на то, чтобы продать Вам картофель фри и другие продукты. Рекламная компания сфокусирована на самых оживленных периодах дня (например, на перерыве на обед) и направляет свои усилия на людей за рулем.

Одним из примеров таких реклам является реклама картошки фри, в которой присутствует звук, который можно описать как что-то между звуком фритюрницы и работы системы подогрева автомобиля. Наложение этого звука выражено и звучит в голосе, который сообщает о том, что человек сейчас почувствует запах картофеля фри в своем автомобиле. Такой тип рекламы вряд ли можно назвать подсознательным [7]. Судя по всему, компания считает, что не стоит слишком тонко обращаться со своими клиентами. Именно по этой причине, в ресторанах быстрого питания преобладает красный цвет. В этом методе активно используется правильный выбор места, времени и типа рекламы.

Отметим, что стремительное развитие рекламной деятельности сопровождается развитием инновационных технологий, которые внедряются в рекламный инструментарий XXI в. инновации используются как в традиционных форматах рекламы, так и в нестандартных рекламных коммуникациях.

Среди перспективных и качественно новых видов рекламы, активно используется в отрасли, есть видеореклама в местах массового скопления людей с применением технологии InDoor TV [1].

Совершенствование этой технологии привело к появлению на рынке InDoor рекламы новейшей трехмерной технологии X3D video, которая позволяет картинке свободно выходить за пределы экрана и возвращаться обратно [1].

При продвижении на рынке нового товара используется еще одна инновация современной рекламы – технология интерактивного взаимодействия Just Touch, которая позволяет отслеживать движение рук потребителя и с их помощью управлять функциями меню информационного табло. Этот инновационный подход предоставляет возможность пользователю легко найти нужную информацию, например, проверить наличие товара, его стоимость и потребительские характеристики, ознакомиться с программой заведения, режимом его работы [1].

Благодаря технологии рекламисты имеют возможность четко и беспристрастно понять важный круг ключевых вопросов, связанных с качеством и влиянием на потребителя рекламного продукта: что больше всего привлекает внимание целевой аудитории и какие элементы игнорируются или остаются незамеченными; каким образом потребители рассматривают рекламу и на каком этапе реклама теряет внимание потребителю; акцентировали внимание потребители на основном сообщении рекламы и был замечен бренд (логотип); какой из вариантов рекламы привлек большее внимание потребителей, а значит – является наиболее эффективным в использовании.

Подытоживая изложенное, заметим, что сегодня инновационные технологии активно внедряются в практику рекламной деятельности. Этот процесс связан с активизацией рекламной индустрии, поиском новых форм и методов привлечения внимания и привлечение потенциальных покупателей к определенным товарам (услуг или бренда).

Разнообразие современных видов инновационных технологий (X3D video, Just Touch, Free Format Projection) не только дают неограниченные возможности рекламистам создать неповторимый рекламный продукт, влиять на поведение пользователя, обеспечить экономию времени, ненавязчивое оказание информации и положительные эмоции целевой аудитории, но и соединив традиционные исследовательские методы и инновации, провести репрезентативное исследование эффективности рекламной кампании с целью ее дальнейшей оптимизации.

Следовательно, можем утверждать, что реклама - это не просто способ коммерции, а элемент социокультурного общества, особый вид социальной коммуникации.

Выводы. Таким образом, на основании анализа данных, можно сделать следующие выводы, что понятие «реклама» рассматривают как сферу, которая быстро трансформируется в соответствии с требованиями общества. Основная суть рекламы заключается в развитии производства, торговли и финансов, формы государственного правления, целей различных конфессий, политиков и простых граждан.

Реклама начинает все больше влиять на общественные процессы. В условиях демократии возрастает роль политической рекламы как способ борьбы за голоса избирателей. Реклама стимулирует труд, усиливает мотивацию, способствует формированию среднего класса. Она активно участвует в формировании социально-психологических учреждений человека в оценке его окружающей среды и самооценки, создает морально-психологический климат. Следовательно, можно утверждать, что главными факторами успешной рекламы являются: выразительность, простота, суть идеи, юмор, любопытство, отсутствие противоречий, законичность. Таким образом, соблюдение этих требований поможет создать успешную рекламу.

Литература:

1. Дейян А. Реклама / А. Дейян; пер. с фр. В. Мазо; под общ. ред. В.С. Загашвили. - 5-е изд., испр. - М.: Изд. Группа «Прогресс - Универс», 1993. - 258 с.
2. Зенин Б.Д. Реклама и Маркетинг: краткий англо-русский и русско-английский словарь по рекламе и маркетингу: термин, понятия, обозначения, сокращения / Б.Д. Зенин. - М.: Соверо, 1991. - 263 с.
3. Реклама, её значение в жизни человека и общества [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://moy-bereg.ru/znachenie-reklama/reklama-eyo-znachenie-v-zhizni-cheloveka-i-obschestva-4.html>.
4. Романов А.А. Реклама: между социумом и маркетингом: монография / А.А. Романов. - М.: - Маркет ДС, 2002. - 319 с.
5. Саркисян О.А. Конспект рекламиста / О.А. Саркисян, О.А. Груздева, Г.В. Красовский. - М.: РА «НБЮ-ТОН», Центр промышленного маркетинга и рекламы МГТУ «Станкин», 2003. - 372 с.
6. Сэндидж Ч. Реклама: теория и практика / Ч. Сэндидж, В. Фрайбургер; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1989. - 540 с.
7. Уэллс У. Реклама: принципы и практика: пер. с англ. / У. Уэллс, Дж. Барнет, С. Мориати; под ред. С.Г. Божук. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2001. - 800 с.
8. Музыкант В.Л. Рекламные и PR-технологии в бизнесе, коммерции и политике: монография / В.Л. Музыкант. - М.: Право и Закон, 2001. - 258 с.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

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

магистрант Бобарыкин Денис Александрович

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

РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлено описание особенностей формирования и развития мягких навыков у обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. Проанализированы источники, описывающие характерные особенности и виды мягких навыков менеджеров, сформулирован перечень мягких навыков, обеспечивающих профессиональный успех в управленческой деятельности в условиях экономики знаний. Приведено описание процесса и средств формирования мягких навыков в процессе освоения дисциплины Управление проектами. Раскрыты условия, позволяющие эффективно формировать мягкие навыки в рамках этой дисциплины. Сделаны выводы о важной роли мягких навыков в профессии менеджера.

Ключевые слова: мягкие навыки, формирование, менеджер, обучающийся.

Annotation. The article describes the features of the formation and development of soft skills of students in the direction of training 03/03/02 Management. Sources that describe the characteristic features and types of soft skills of managers are analyzed, a list of soft skills that provide professional success in managerial activities in the knowledge economy is formulated. The description of the process and means of forming soft skills in the process of mastering the discipline Project Management is given. The conditions are revealed that allow the effective formation of soft skills within the framework of this discipline. Conclusions are drawn about the important role of soft skills in the managerial profession.

Keywords: soft skills, formation, manager, student.

Введение. Важнейшей задачей современного образования является обеспечение кадрами экономики нового уклада – экономики знаний, что требует пересмотра подходов к обучению будущих работников [1, 3]. Цифровизация бизнес-процессов, выступающая главной тенденцией последнего времени, приведет к исчезновению или значительной трансформации от 9 до 50% профессий в течение десяти лет. В связи с этим произойдет ориентация рынка труда на функции, которые не могут быть цифровизированы и автоматизированы и связаны с творчеством, культурными и социальными аспектами взаимодействия. В соответствии с новыми требованиями фокус образования переносится с овладения жесткими предметными знаниями и механического воспроизведения информации на развитие метапредметных компетенций, обеспечивающих способность работника быстро обучаться, адаптироваться и меняться в профессиональной деятельности [10].

Исследование, проведенное Бостонской консалтинговой группы в 2017 г., указывает на проблемы системы профессионального образования, которая не способна подготовить специалистов, в полной мере владеющих навыками будущего. Образование «не слышит» бизнес, следствием чего становится ситуация,

когда 91% работодателей указывают на недостаток практических навыков у выпускников, а четверть выпускников занимают должности, не требующие их уровня профессиональной подготовки. К этому добавляется отсутствие практики обучения в течение всей жизни: большинство россиян заканчивают обучение по достижении 25 лет, а существующая система повышения квалификации часто носит формальный характер [10, 13].

Для профессионального образования возрастание важности мягких навыков имеет определяющее значение, поскольку требует изменения концепций, подходов, технологий профессиональной подготовки. Необходимо отметить, что количество исследований, посвященных вопросу формирования мягких навыков, растет. Работы в данной области касаются разных аспектов проблемы развития мягких навыков. Теоретические основы развития мягких навыков и их роль в современной экономике раскрываются в исследованиях Владимировой Ц.Д., Гнатышиной Е.В., Ивониной А.И., Канрадова И. и др. [2, 4, 7, 8]. Так, изучение актуального состояния мягких навыков обучающихся и преподавателей представлено в трудах Зольникова А.Е., Раицкой Л.К. и Тихоновой Е.В. и др. [6, 9]. Развитие мягких навыков в рамках конкретных образовательных программ и дисциплин освещено в работах Слезко Ю.В., Шрайбер А.Н., Таптыгиной Е.В. и др. [11, 12, 14].

Наличие мягких навыков играет определяющее значение для профессиональной деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. Современные требования к эффективному менеджеру предполагают наличие у него способности к критическому мышлению, самоорганизации, эффективному взаимодействию, принятию решений в условиях неопределенности, обработке больших массивов информации и пр. Все перечисленные навыки необходимы будущим менеджерам и должны последовательно формироваться в процессе их профессиональной подготовки. Этим обусловлена актуальность изучения способов формирования мягких навыков в рамках как отдельных дисциплин, так и образовательной программы в целом. На наш взгляд, подготовка обучающихся к проектной деятельности – прекрасная возможность не только сформировать необходимые мягкие навыки, но и возможность комплексно закрепить навыки, которые были уже сформированы на предшествующих этапах обучения.

Целью статьи является описание процесса и средств развития мягких навыков обучающихся-будущих менеджеров в процессе подготовки к проектной деятельности.

Задачами работы выступали:

- подбор и анализ работ, посвященных формированию мягких навыков в вузе;
- формирование перечня мягких навыков, которыми должны обладать обучающиеся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент;
- описание процесса и средств, используемых для развития мягких навыков;
- формирование выводов относительно необходимости развития мягких навыков в процессе профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. Вначале было необходимо сформулировать перечень мягких навыков, которые могут быть развиты в процессе подготовке к проектной деятельности будущих менеджеров. При отборе навыков, которые можно характеризовать как мягкие, мы опирались на их отличительные характеристики:

- основаны на высоком коэффициенте эмоционального интеллекта, проявляясь в межличностных взаимодействиях;
- носят ситуативный характер, сильно зависят от конкретных обстоятельства и определяют способность человека к эффективной адаптации;
- формируются в процессе приобретения личного опыта;
- сложны для измерения и контроля;
- проявляются и имеют критичное значение в долгосрочной перспективе, не устаревают и могут быть применены в любых ситуациях (Зольников).

Анализ федерального государственного образовательного стандарта, содержащего требования к результатам освоения образовательных программ в форме компетенций, позволяет утверждать, что в результате профессиональной подготовки будущих менеджеров должен быть сформулирован перечень навыков будущего, соответствующий перечню навыков, которые предложены консалтинговой компанией ЭКОПСИ:

1. навыки взаимодействия и сотрудничества с другими людьми;
2. навыки применения аналитического мышления для решения проблем;
3. навыки проявления новаторства и креативности;
4. навыки обучения, в т.ч. самообразования, и способность быть открытым новому;
5. цифровые навыки;
6. навыки осознанности и самоуправления;
7. навыки эффективного междисциплинарного и межкультурного взаимодействия;
8. навыки этичного поведения и социальной ответственности;
9. навыки управления сотрудниками, проектами, процессами, ресурсами;
10. ориентация работников на достижение результата [13].

В соответствии с этим перечнем мягких навыков была разработана программа дисциплины «Управление проектами», предполагающая целенаправленно выстроенное содержание, формы заданий и условия обучения, позволяющие эффективно формировать и развивать мягкие навыки у студентов. Формирование мягких навыков осуществлялось поэтапно в процессе разработки студентами группового проекта. Описание содержания заданий и способов развития мягких навыков представлены в таблице 1.

Процесс и способы развития мягких навыков студентов

Развиваемый навык	Содержание задания	Возможные формы работы	Критерии оценки результата
Концептуальный этап			
1, 3, 7, 10	Сформировать идею проекта и его результаты	Мозговой штурм Коллективный блокнот Морфологический анализ	Представлено описание идеи проекта Материалы мозгового штурма
1, 2, 10	Обосновать значимость и актуальность проекта	Анализ источников и подобных проектов Метод контрольных вопросов	Количество и полнота представленных аргументов Аргументы представлены в количественном выражении Отражение социальной ответственности проекте
1, 6, 7, 8	Распределить роли в рамках проекта	Групповое обсуждение	Полнота ролей в проекте
Проектировочный этап			
2, 4, 9	Сгенерировать перечень работ и контрольных точек проекта	Метод аналогий Аналитический метод	Степень полноты плана Степень реалистичности плана Степень гибкости плана
1, 6, 8, 9	Определить исполнителей для каждой работы	Групповое обсуждение	Равномерность загрузки исполнителей
2, 4, 5, 9	Назначить материальные и финансовые ресурсы	Экспертная оценка Расчетный метод	Адекватность использованных методов оценки ресурсов
2, 4, 5, 9	Определить риски проекта и возможные меры реагирования	Экспертная оценка Расчетный метод	Степень полноты учтенных рисков Адекватность мер по снижению рисков
2, 4, 5, 9	Оценить окупаемость и эффективность проекта	Экспертная оценка Расчетный метод	Оценка представлена в количественном выражении Оценена вероятность получения результата
Демонстрационный этап			
2, 5, 10	Оформление результатов проекта	Групповое обсуждение	Качество оформления проекта
1, 7, 10	Публичное представление результатов проекта	Презентация проекта Групповая рефлексия Работы над проектом	Качество публичного выступления Степень участия всех обучающихся в групповой рефлексии

Также целесообразно использовать сквозную оценку таких мягких навыков как осознанность и самоуправление, этичное поведение и социальная ответственность, ориентация на достижение результата.

Формирование и развитие мягких навыков требует наличия специальных педагогических условий:

1. Широкая свобода обучающихся в выборе способов выполнения заданий и взаимодействия, включая взаимодействие в формате онлайн, что предполагает принятие преподавателем роли тьютора и коуча.

2. При организации учебных занятий целесообразно делать акцент на принятии и обосновании решений в условиях неопределенности, аргументации собственной позиции и групповой динамике.

3. Проектирование оценочных средств должно осуществляться таким образом, чтобы обеспечивать оценивание не только конечного продукта в виде оформленного проекта, но и процесса группового и межличностного взаимодействия. Это может быть проведено, например, при помощи листа наблюдений или в процессе рефлексии.

Выводы. Завершая данную работу, можно утверждать, что развитие мягких навыков становится одной из приоритетных задач образовательных программ по направлениям подготовки, связанным с человеческими ресурсами. Несмотря на то, что результаты формирования мягких навыков достаточно сложны для контроля, их развитию необходимо обращать внимание на всех этапах обучения в вузе. Предпринятая в статье попытка описать процесс формирования мягких навыков в процессе профессиональной подготовки менеджеров представляет собой один из вариантов совершенствования проектирования образовательного процесса. Перспективами данной работы может быть описание процесса сквозного формирования мягких навыков у студентов в процессе освоения основной образовательной программы.

Литература:

1. Безручко П., Шатров Ю., Максимова М. Компетенции неясного будущего (Электронный ресурс). URL: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131/> (дата обращения: 25.02.2020).
2. Владимирова Ц.Д. Вызовы информационной экономики: развитие человеческого капитала // Экономика труда. 2019. Том 6. № 3. С. 1029-1042. doi: 10.18334/et.6.3.40995.
3. Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2. С. 22-34.
4. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №8. С. 19-24.

5. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, No2. С. 1.
6. Зольников А.Е., Ниязбакиев И.И. Hard skills и soft skills: в чем разница для инженера? // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 2-3. – С. 44-48. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1893> (дата обращения: 25.02.2020).
7. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard-skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Том 9, No1 [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).
8. Канардов И. Soft skills и Hard skills - в чем разница? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica>. (дата обращения: 10.12.2019).
9. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. №3. С. 350-363.
10. Россия 2025: от кадров к талантам. (Электронный ресурс). URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 10.12.2019).
11. Слезко Ю.В. Формирование "мягких" навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-международников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 9. С. 417-423.
12. Таптыгина Е.В. Процесс формирования soft skills в медицинском вузе // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2018. № 2. С. 68-75.
13. Цифровая трансформация в России: аналитический отчет на основе результатов опроса российских компаний [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/1k9SpULwBFt_kwGyrw08F0ELI49nlpFUw/view (дата обращения: 10.12.2019).
14. Шрайбер А.Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. №2. С. 145-152.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Лебедева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье представлено описание сущностных характеристик и особенностей образовательного события. Образовательное событие раскрывается как интегративная форма организации образовательной деятельности, имеющей высокий педагогический потенциал в современных условиях. Проанализированы источники, посвященные исследованиям вопросов проектирования образовательных событий, описаны сущностные характеристики данной формы обучения, выявлены достоинства и недостатки такой формы организации образовательного процесса. Отмечен высокий дидактический и воспитательный потенциал образовательных событий в профессиональном образовании. Сделаны выводы о возможностях реализации образовательных событий в вузе.

Ключевые слова: образовательное событие; профессиональное образование; достоинства; недостатки; эмоционально-ценностное отношение.

Annotation. The article describes the essential characteristics and features of an educational event. An educational event is revealed as an integrative form of organization of educational activity, which has a high pedagogical potential in modern conditions. Analyzed are sources devoted to studies of the design of educational events, the essential characteristics of this form of training are described, the advantages and disadvantages of this form of organization of the educational process are identified. High didactic and educational potential of educational events in vocational education was noted. Conclusions are drawn about the possibilities of implementing educational events at the university.

Keywords: educational event; professional education; virtues; limitations; emotional value attitude.

Введение. В настоящее время система профессионального образования находится в процессе смысловых, ценностных, технологических трансформаций связанных с активной цифровизацией и активизацией образовательного процесса. Основная задача профессионального образования – подготовка к профессиональной деятельности – также претерпела изменение, и на место передачи необходимых знаний и формирования профессиональных умений и навыков пришла необходимость формирования у обучающихся эффективного профессионального поведения в условиях непрерывного обновления информации, постоянной смены технологий и высокой неопределенности.

Такие изменения обусловили потребность в новых способах и формах профессионального обучения и воспитания, которые позволили бы адаптировать образовательный процесс к внешним изменениям. Одной из

форм, позволяющих модернизировать подходы к организации профессиональной подготовке является образовательное событие, которое получает распространение в профессиональном образовании в последнее десятилетие [3].

Целью данной работы является описание особенностей и характеристик образовательного события как интегративной формы организации образовательного процесса в вузе.

Задачи работы:

- подбор и освещение исследований, раскрывающих специфику образовательных событий в профессиональном обучении;
- раскрытие сущностных характеристик образовательных событий в образовательном процессе вуза;
- формулировка достоинств и недостатков образовательных событий;
- формулировка выводов относительно педагогического потенциала образовательных событий в высшем образовании.

Изложение основного материала статьи. Образовательное событие представляет собой комплексную форму организации образовательного процесса, основанную на сочетании традиционных форм и инновационных форм познавательной деятельности обучающихся (например, самостоятельной поисковой деятельности, участия в мероприятиях различного характера, выполнения эвристических и творческих заданий, реализации проекта и пр.). Образовательное взаимодействие педагогов и обучающихся, организуемое в форме целенаправленного педагогически обоснованного события, обеспечивает совместное проживание нового опыта его участниками, формирование новых умений и навыков, развитие эмоционально-ценностного отношения будущей профессиональной деятельности.

В основе разработки и реализации образовательных событий в профессиональном образовании лежат исследования Эльконина Б.Д., Слободчикова В.И., Жилиной М.Ю., Валеева Р.Г., Волковой Н.В., Илалудиновой Е.Ю. и др. [10, 7, 3, 8, 2, 9]. В работах этих авторов отражены онтологические аспекты событийного подхода к организации профессиональной подготовки (В.И. Слободчиков, Волкова Н.В.), тьюторского сопровождения образовательных событий (М.Ю. Жилина, М.М. Миркес), роль образовательных событий в профессиональном становлении и развитии обучающихся вуза (М.П. Прохорова) [7, 2, 8, 9, 5].

Основной идеей образовательного события в профессиональной подготовке обучающихся является идея вовлечения обучающихся в подготовку, реализацию и анализ результатов некоторого совместного мероприятия, имеющего педагогические цели. Практически любое мероприятие, специально организованное педагогом для достижения целей профессионального обучения и воспитания, может быть представлено как образовательное событие при выполнении ряда условий:

1. Тематика мероприятия и содержание деятельности в его рамках должны быть направлены на получение новых знаний, формирование профессионально значимых компетенций, воспроизведение профессиональных ситуаций и демонстрацию образцов эффективного профессионального поведения;

2. Мероприятия в рамках образовательного события должны быть уникальным, т.е. выходить за традиционные рамки занятий (лекции, практик, лабораторных работ и пр.), быть однократным, способствовать расширению представлений о профессиональной деятельности и формированию эмоционального отклика участников;

3. Участники образовательного события должны принимать активное участие либо в самом мероприятии, либо в его подготовке в какой-либо форме. Большими возможностями для проведения образовательного события обладает технология «перевернутого урока», которая позволяет эффективно организовать предварительную подготовку обучающихся к занятию, а аудиторное время отвести на проведение мероприятия и демонстрацию результатов самостоятельной работы обучающихся;

4. Образовательное событие предполагает наличие значимой для участников цели, плана действий, использование сочетания индивидуальной и коллективной работы;

5. Результатом образовательного события может выступать как индивидуальный, так и коллективный продукт, который может быть оценен (преподавателем, группой или сторонними экспертами);

6. Образовательное событие обязательно предполагает заключительный элемент рефлексии, способствующий постановке новых познавательных задач и фиксации отношения к полученным результатам.

Руководствуясь перечисленными характеристиками, в качестве образовательных событий могут выступать круглые столы с представителями работодателей, экскурсии на производство, деловые и ролевые игры, проектные сессии, конкурсы профессионального мастерства и пр. При этом глубина и степень вовлечения обучающихся в образовательные события может быть различной – это может быть внешнее участие, активное участие и проектирование образовательного события.

Для того, чтобы отдельные мероприятия образовательного и воспитательного характера превращались в образовательные события, необходимо, чтобы событие имело единый дидактический и организационный замысел. Для это целесообразно проектировать, как минимум, три смысловых этапа:

- подготовительный, целью которого становится теоретическая подготовка обучающихся к образовательному событию, формулировка значимых для участников проблем, целеполагание, разработка плана участия в мероприятии;

- событийный, задачей которого становится участие в одном или нескольких мероприятиях, выполнение задания по заданному плану, запланированная совместная работа, подбор отчетной информации, фиксирующей ход и результаты события;

- рефлексивный, обеспечивающий осмысление полученного опыта, формирование нового отношения, умений и навыков, выражение личной позиции обучающегося и структурирование новых проблемных областей, интересов и стремлений.

Формат образовательного события обладает большим потенциалом реализации гибких и адаптивных подходов к профессиональной подготовке. Более сложные варианты образовательных событий могут предполагать:

1. выбор обучающимися целей участия в мероприятии и степени погружения в образовательное событие. В таком случае проектировщик образовательного события должен предусмотреть несколько вариантов целей, темпа, способа участия в мероприятии, дать возможность выбирать источники и способы работы с образовательным контентом, запланировать задания разного уровня трудности и способа выполнения, предусмотреть разные способы взаимодействия участников, предложить несколько форм представления результатов;

2. предоставление обучающийся возможности смены траектории поведения в процессе развертывания образовательного события, в случае, если его отношение к теме изменилось. Такое качество может быть обеспечено гибкими правилами участия в образовательном событии;

3. использование образовательных событий для обучающихся разных групп и направлений подготовки, объединение в образовательном событии нескольких тематических областей и направлений деятельности, что позволит сформировать широкий набор возможностей для участия в образовательном событии;

4. построение целостных образовательных программ (например, программ дополнительного образования), полностью построенных на событийном подходе и объединяющих несколько разных образовательных событий для достижения единого результата.

Обоснование возможностей и перспектив образовательного события в образовательной практике имеет смысл дополнить описанием достоинств и недостатков образовательного события как интегративной формы образовательного процесса. В качестве достоинств образовательного события необходимо назвать:

- высокий интерес обучающихся к уникальным, выходящим за рамки традиционного образовательного процесса мероприятиям;
- современная форма сочетания образовательной, развивающей и воспитательной функций в профессиональном образовании;
- возможность сформировать эмоциональное отношение к предмету изучения и будущей профессиональной деятельности;
- усиление межличностного общения и обратной связи между всеми участниками образовательного события;
- вовлечение большого количества участников разного возраста и уровня подготовки;
- высокая индивидуализация процесса обучения, возможность достижения собственного смысла и отношения каждому участнику;
- возможность эффективной комбинации нескольких форм образовательной деятельности в новых педагогических условиях;
- широкие возможности для эффективного сочетания самостоятельной работы и коллективной аудиторной, в т.ч. с использованием электронной поддержки образовательного процесса.

Ограничения образовательного события также связаны с его комплексным характером:

- образовательное событие не может быть ведущей формой профессиональной подготовки и заменять традиционные формы обучения, поскольку в этом случае оно теряет уникальность и однократность, превращаясь в рутинное действие, и теряет свой педагогический потенциал. Кроме того, образовательное событие не может в полной мере сформировать знаниевый компонент, составляющий основу будущей профессиональной деятельности;
- подготовка и проведение образовательного события являются достаточно трудоемкими, что требует значительных временных и интеллектуальных затрат педагога, а также специальных условий (в виде специально оборудованных помещений, технических средств обучения, выхода в Интернет и пр.);
- каждый этап образовательного события требует качественной методической проработки, иначе достижение педагогических целей в рамках такой работы будет проблематичным;
- могут возникнуть сложности с «встраиванием» образовательных событий в учебный план, поскольку мероприятия в рамках образовательного события могут не соответствовать стандартному расписанию занятий;
- вовлечение обучающихся в образовательные события также может характеризоваться трудностями, поскольку участники должны быть обладать достаточным уровнем мотивации к участию в событии и готовностью работать самостоятельно в его рамках.

Выводы. В заключении необходимо отметить, что образовательное событие обладает рядом значимых характеристик, позволяющих внедрять их в образовательный процесс вузов, таких как:

- большие возможности сокращения противоречий между теоретической и практической профессиональной подготовкой;
- освоение нового опыта всеми участниками образовательного события;
- профессиональное самоопределение обучающихся и формирование отношения к профессиональной деятельности;
- развитие умений и навыков профессионального общения и поведения;
- оценка собственной деятельности и её результатов «со стороны».

Использование формы образовательного события в профессиональной подготовке студентов предполагает преобразование функций преподавателя, который становится организатором, тьютором, коучем и экспертом. За счет этого достигается выход за рамки традиционной образовательной практики и достигается более высокое качество профессиональной подготовки.

Перспективой работы в рамках изучения практики реализации образовательных событий в профессиональной подготовке студентов выступает разработка широкого набора методических материалов, которые могут использоваться для разных категорий обучающихся.

Литература:

1. Валеев Р.Г. Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 63-69.
2. Волкова Н.В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78-82.
3. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, М.Ю. Жилина. М.: АПКИППРО, 2009. С. 152-158.
4. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Румянцева Н.А. Методика проектирования образовательного события в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып. 59. Ч.4, 498 с. С. 153-157.

5. Прохорова М.П., Голубева О.В., Мададанова К.Х. Дидактические возможности учебного события как формы организации образовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып.58. Ч.4, 380 с. С. 230-233.
6. Прохорова М.П., Седых Е.П. Методическое обеспечение инновационно-проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Наука и школа. 2017. № 3. С. 77-83.
7. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 5-14.
8. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. 157 с.
9. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
10. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский Государственный Университет. Красноярск, 2003. С. 5-22.

Педагогика

УДК 377: 378

доктор педагогических наук, профессор Пучков Николай Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет» (г. Тамбов);

кандидат педагогических наук, доцент Дорохова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет» (г. Тамбов)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАДИОЭЛЕКТРОННОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования дополнительных образовательных программ подготовки специалистов в условиях технического университета. Критерием содержательного наполнения таких программ являются результаты исследования структуры рабочего времени специалистов на предприятиях радиоэлектронного профиля при различных видах профессиональной деятельности. В работе предложен один из вариантов методологии поэтапного проектирования дополнительных профессиональных программ подготовки специалистов на основе принципа динамической вариативности, когда процесс проектирования разбивается на этапы и для каждого формируется множество, группа альтернативных вариантов осуществления; производится их экспертиза и принимается решение о приоритетности варианта или изменения состава альтернативных вариантов в группе.

Ключевые слова: дополнительные образовательные программы, подготовка специалистов в техническом вузе, проектирование профессиональных программ, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses the design of additional educational programs for training specialists in a technical university. The criterion for the substantive filling of such programs are the results of a study of the structure of working time of specialists at radio-electronic enterprises in various types of professional activities. The paper proposes one of the methodologies for the phased design of additional professional training programs for specialists based on the principle of dynamic variability, when the design process is divided into stages and for each a multitude is formed, a group of alternative embodiments; they are examined and a decision is made on the priority of the option or change in the composition of alternative options in the group.

Keywords: additional educational programs, training of specialists in a technical university, designing professional programs, professional competencies.

Введение. В настоящее время инженерная деятельность стала получать интенсивное развитие в условиях тесной взаимосвязи теории и практики, науки и производства. Особенно заметно это проявляется в области радиотехники, где произошло ее значительное усложнение, возросла связь не только с различными смежными отраслями техники, но и зависимость от теоретических научных достижений в области фундаментальных наук. В создании радиоаппаратуры стали участвовать объединения коллективов, включающие кроме специалистов по радиотехнике, математиков, физиков, химиков, металлургов, экологов. В то же время происходит дальнейшее отделение инженерных работ от вспомогательных, разграничение работы проектировщиков и конструкторов, специалистов по технологии и производству радиоаппаратуры. Все это обуславливает процессы дифференциации образовательных программ подготовки специалистов, их постоянного обновления и дополнения.

Стремление промышленных радиотехнических предприятий выдержать конкурентную борьбу в условиях рыночной экономики за счет оснащения производства современным высокотехнологичным оборудованием, использования новых комплексных компьютерных программ, интенсификации производительности труда работников приобретает негативные последствия в форме заметного (в 1.5-2 раза) увеличения производственной нагрузки отдельного работника и снижения привлекательности труда со стороны молодых специалистов, не готовых к таким условиям работы.

В целях упорядочения производственной деятельности с 01.07.2016 г. в России вступила в действие ст. 195 ТК РФ, определяющая применение профстандартов в кадровой сфере, регламентирующих набор трудовых функций и профессиональных навыков, выполняемых работником на занимаемой им должности. Это опосредует необходимость владения работниками новыми профессиональными компетенциями, т.е. требует от вузов адекватно и оперативно реагировать на указанные нововведения. Естественно, на каждом предприятии осуществляются исследования, направленные на поиск новых форм и методов организации труда, но они не носят заметную педагогическую направленность на формулировку предложений-рекомендаций вузам по подготовке специалистов, в том числе и на формирование у выпускников вуза

навыков проводить такие исследования, учитывая «местные» условия деятельности каждого отдельно взятого предприятия, особенностей конкретного производства. Это обстоятельство актуализирует проблему организации целевой подготовки и разработки дополнительных образовательных программ (ДПО) помимо региональных компонентов ГОС. Одним из критериев содержательного наполнения таких программ являются результаты исследования структуры рабочего времени специалистов при различных видах профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Осуществленный нами анализ структуры производственной деятельности специалистов радиотехнической промышленности (на базовых предприятиях Тамбовской области) позволил выделить четыре типа специализированных профессиональных компетенций (СПК), лежащих в основе структуры дополнительных образовательных программ, это: научно-исследовательские, организационно-управленческие, проектно-технологические и сервисно-эксплуатационные. Они соответствуют основным видам деятельности работников.

При этом оказалось, что виды деятельности сосредоточены, в основном, на работе с компьютером, оформлением документации, работой с нормативной документацией, справочной литературой, обсуждением с коллегами сложных проблем, с операциями контроля и самоанализа. В общем работой, ориентированной на цифровизацию производственных процессов.

Эти результаты предопределили состав и структуру СПК, их содержание и требуемые уровни сформированности, выступающие индикаторами для оценки предрасположенности к тому или иному виду деятельности и легли в основу проектирования дополнительных образовательных программ (целевой) подготовки специалистов.

В данной статье мы рассматриваем процесс такого проектирования на примере профессиональных программ целевого обучения для специалистов радиоэлектронного профиля, имея основной целью обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, обладающих необходимым уровнем профессиональных компетенций и профессионального мастерства. Закладываемые в программы новые требования мы ориентировались, прежде всего, на повышение уровня профессиональной компетентности на различных этапах производства, а расширение границ качества образования достигалось обеспечением возможностей освоения дополнительных профессиональных программ, ориентированных на специфику определенного предприятия-заказчика и формирование соответствующей дополнительной группы профессиональных компетенций.

В основу работ по проектированию содержания ДПО мы использовали научные труды А.А. Кирсанова, Ю.Г. Татура, И.В. Непрокиной и др. [3, 4, 5], а само проектирование рассматривали как последовательность взаимосвязанных операций (отдельных задач), направленных на достижение ожидаемых результатов.

Учитывая постоянно меняющийся характер задач (и конкретных результатов) подготовки специалистов наиболее целесообразным, на наш взгляд, оказалось использование в такой работе идеи поэтапного проектирования, когда целостный процесс рассматривается как совокупность нескольких этапов, на каждом из которых вся совокупность действий подвергается оценочному анализу, с учетом возникших новых условий и вариантов предложений [1, 3].

Основными этапами проектирования следует считать [1]: мотивацию (раскрытие актуальности проекта); формирование концепции (решения существующих проблем социально-экономического развития); непосредственное создание проекта, его реализация (внедрение); проверку адекватности целевым установкам, оценку эффективности. Результаты каждого этапа предопределяют выполнение последующих, обеспечивая, таким образом, выполнение принципа непрерывности процесса проектирования.

При такой постановке процесс проектирования превращается в процесс последовательного разрешения различного рода частных проблем. Их анализ и последующее разрешение должно обеспечивать:

- полноту и операциональность выделения значимых проблем;
- конкретность определения проблем: их законченность;
- обоснованность значимости выделенных проблем;
- прогностичность анализа на будущее.

По каждой проблеме может быть выделено множество факторов, влияющих на отклонение фактических результатов от требуемых. В результате анализа могут появляться выводы примерно следующего характера:

- по каким-то квалификационным требованиям следует расширить или углубить их отражение в образовательных программах;
- следует изменить соотношение фундаментальных и общепрофессиональных знаний (по объему учебной нагрузки);
- между такими то предметами следует усилить взаимосвязи;
- требуется введение нового содержания, отдельных дисциплин или разделов и т.п.;
- требуется формирование новых компетенций.

В результате анализа результатов предпроектных исследований нами выбран один из вариантов методологии поэтапного проектирования ДПО, содержащий три методологических уровня проектирования: целевой, функционально-технологический и оценочный, и четыре этапа, соответствующих обозначенным в Табл. 1 результатам.

Методологические уровни поэтапного проектирования ДПО

Уровни	Целевой	Функционально-технологический	Оценочный	
Этапы	I ЭТАП Выявление или уточнение состава СПК	II ЭТАП Выбор или разработка новой технологии (методики) подготовки, обеспечивающей формирование выявленных СПК	III ЭТАП Разработка критериев и показателей для оценки СПК	IV ЭТАП Оценка степени предрасположенности к виду профессиональной деятельности
Результат	Компетентностная модель	Технология организации подготовки	Оценочная матрица	Аттестат готовности (предрасположенности)

Проведенные исследования убедили нас в необходимости осуществлять поэтапное проектирование ДПО на основе принципа динамической вариативности, заключающегося в том, что процесс проектирования разбивается на такие этапы, когда на каждом из них можно рассмотреть группу альтернативных вариантов осуществления, произвести их экспертизу и принять решение или о приоритетности варианта или о пересмотре альтернативных вариантов в группе, в соответствии с подобранной совокупностью методов; в качестве основного критерия сравнения вариантов выступает оценка вероятности получения желаемого результата [2]. Схематически весь процесс можно представить так, как на рис. 1 на примере одного блока.

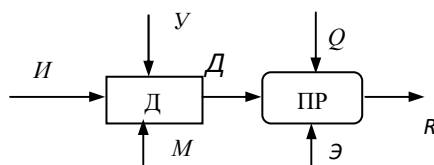


Рисунок 1. Функциональная модель проектирования образовательных программ

И – доступная для корректировки исходная информация для каждого уровня проектирования, например приоритетные региональные, отраслевые и образовательные направления развития; кадровые потребности производства; потребности личности; требования ФГОС и т.д.;

У – управление, содержащее директивные документы;

М – механизмы-управления (деятельность профессорско-преподавательского состава, работодателей);

Д – действия, осуществляемые на каждом этапе (формулировка гипотезы о составе необходимых компетенций; выбранные технологии обучения и т.д.), т.е. действия по выбору условий;

Q – управление, реализующее особенности выбранных условий, способствующих достижению цели.

ПР – принятие решений на каждом этапе;

Э – механизмы экспертизы рассматриваемых вариантов;

R – результат выполнения этапа (см. рис. 1).

Наиболее ответственным моментом в цепочке этапов проектирования является процесс экспертизы (Э): он должен быть максимально объективным, для чего привлекается широкий круг экспертов от производства, вуза, включая обучаемых и их родителей, а также используются научные методы экспертизы [2]. Умение проектировать и оценивать качество образовательных программ весьма ценно для обучаемых: они получают навыки для организации самообразования в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Согласно нашей концепции, «отредактированная» модель специалиста должна отражать как сферу его профессиональной деятельности, в которой он функционирует, так и сферу вуза, в которой он формируется как личность и как профессионал, а методологический каркас осуществляемого проектирования образует следующая совокупность условий:

1. Обеспечение соответствия опережающих квалификационных требований к специалисту общественным и личностным потребностям.

2. Всесторонний учет факторов, влияющих на процесс и конечные результаты проектирования.

3. Реалистичность целей и средств проектирования, обеспечивающих соответствие между проектируемыми (желаемыми) требованиями к специалисту и возможностями вуза и производства в подготовке таких специалистов.

4. Динамичность в проектировании, постоянное предвидение всего того, благодаря чему может быть достигнуто непрерывное отражение происходящих изменений в системе подготовки специалистов.

В качестве исходного предмета проектирования выступает информационная модель, учитывающая всю совокупность действующих факторов, условий и линий их взаимодействия. В дальнейшем происходит переход от этой информационной модели к прогнозируемой модели специалиста, а далее – к ее реализации в системе подготовки, когда возможно проявление наиболее слабой стороны педагогического проектирования – перехода теоретической модели специалиста, раскрывающей область его профессиональной деятельности, в область его непосредственной подготовки. В этой ситуации просматриваются различные уровни целей проектирования: с одной стороны – учет возможностей вуза в подготовке специалистов, его кадровый потенциал, материальная база, связь с производством; с другой стороны – учет требований производства, где работают специалисты данного профиля. Требования должны идти от высокого качества выпускаемой продукции, от техники, технологий, должностных инструкций, паспорта специальности. В частности в

программе необходимо прописать и оценить возможные результаты действий трех основных субъектов образовательного процесса.

Со стороны вуза, это:

- разработка учебных курсов;
- подбор компетентных преподавателей;
- создание специальной материально-технической базы;
- разработка специальной технологии обучения;
- разработка специального графика учебного процесса;
- осуществление селекции потенциальных обучающихся.

Со стороны преподавателей (аттестация на должность):

- знание производства, должностных обязанностей молодых специалистов;
- организация практико-ориентированного содержания занятий;
- знание и стремление к инновациям;
- повышенная трудоспособность.

Со стороны студентов:

- любовь к профессии;
- общеобразовательный и творческий потенциал;
- трудолюбие, выносливость.

На основе описанной методики проектирования ДПО в Тамбовском техническом университете для направления подготовки бакалавров 11.03.03 «Конструирование и технология электронных средств» были разработаны следующие образовательные модули: «Проектирование интеллектуальных систем радиоэлектронной борьбы» (ОА «Тамбовский завод «Революционный труд»); «Проектирование перспективных средств и комплексов радиосвязи» (ОА «Тамбовский завод «Октябрь»); «Технологии применения микроконтроллеров в системах радиосвязи» (ОА «Завод «Тамбоваппарат»); «Проектирование систем магистральной радиосвязи» (подготовка специалистов для ОА «ТНИИР «ЭФир»).

Каждый модуль рассчитан на изучение в 5-8 семестрах и имеет трудоемкость 24 зачетных единиц. Например, содержание образовательного модуля «Проектирование интеллектуальных систем радиоэлектронной борьбы» представлено в виде совокупности следующих дисциплин:

1. Разработка устройств и систем интеллектуальной радиоэлектронной борьбы.
2. Электромагнитная совместимость систем радиоэлектронной борьбы.
3. Надежность и эффективность систем радиоэлектронной борьбы.
4. Моделирование систем и устройств радиоэлектронной борьбы.
5. Управление радиочастотным спектром.

Подготовка и распределение студентов по образовательным модулям осуществляется в соответствии с ранее заключенными целевыми договорами при поступлении в вуз, либо путем перераспределения студентов (перезаключения целевых договоров) в случае их отсутствия, либо личностных предпочтений как студентов, так и запросов и потребностей предприятий в специалистах.

Содержание каждого образовательного модуля подразумевает теоретические и практические занятия; курсовое проектирование, производственные и преддипломную практики; самостоятельную научно-исследовательскую работу, подготовку спецраздела выпускной квалификационной работы.

Выводы. Существует объективная необходимость в разработке дополнительных (к ГОС) образовательных программ целевой подготовки специалистов. Их проектирование требует совместной работы всех субъектов, заинтересованных в результатах обучения. Построенные по предлагаемой методике программы достаточно эффективны при целевой подготовке специалистов радиоэлектронного профиля, что подтверждается результатами их использования при подготовке инженерных кадров для предприятий оборонно-промышленного комплекса Тамбовской области. Наиболее эффективной является методика поэтапного проектирования на основе принципа динамической вариативности, позволяющая создавать универсальные педагогические проекты, пригодные для декомпозиции в условиях наличия широкого спектра педагогических проблем.

Литература:

1. Блохин В.А., Козлов А.И., Муромцев Д.Ю., Орлова Л.П. Динамическая вариантность (альтернативность) при управлении проектами // Вестник ТГТУ. Тамбов, 2003. Т. 9. № 3. С. 390-405.
2. Дорохова Т.Ю., Пучков Н.П. Байесовский подход к проблемам определения приоритетности педагогических проектов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2019. № 3 (15). С. 30-35.
3. Кирсанов А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Монография. – Казань: КГТУ, 2000. – 228 с.
4. Непрокина И.В. Проектирование и реализация интегрированного электрорадиотехнического образования в педагогическом вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. - Тольятти, 2000. - 43 с.
5. Татур Ю.Г. Системное проектирование высшего образования: Концептуальные основы: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2000. - 52 с.

УДК 373.1

кандидат физико-математических наук, доцент Райхельгауз Леонид Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)**ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЛИЧНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ**

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной педагогической проблемы - достижения личностных образовательных результатов в процессе изучения математических дисциплин. Автор приводит доказательства в пользу того, что математическое образование является одним из факторов формирования личности и способствует формированию таких жизненно важных качеств как способность контролировать свои усилия и достигать запланированных результатов. Для формирования академической самоэффективности предлагается использовать рефлексивную методику изучения математического материала, основанную на пошаговом алгоритме: мотивация; ориентировочно-информационное насыщение; управление деятельностью как процессом; рефлексия. Применение данного подхода в работе со старшеклассниками показало эффективность во включении механизмов осознания структуры собственных учебных действий, понимания логики математических решений, определения наличных ресурсов, необходимых для решения задач, приобретению умений анализировать условия и возможности применения математических знаний для саморазвития. Результатом формирования академической самоэффективности и личной ответственности становится способность не бояться ошибок, строить и проверять гипотезы, опираться на логику и думать на перспективу.

Ключевые слова: математическое образование, личностные результаты, самоэффективность, ответственность.

Annotation. The Article is devoted to the solution of the actual pedagogical problem of development of personality qualities in the process of studying mathematical disciplines. The author proves that mathematical education is important for the formation of personality. Mathematics develops the ability to control effort and achieve results. The author makes the formation of academic self-efficacy using reflexive methods of teaching mathematics. The method contains four steps: motivation; orientation in information; management of educational activities; reflection. The use of the method for high school students was effective. Students realized the structure of their own learning activities, understood the logic of mathematical solutions, found resources for solving problems, applied mathematics for self-development. The result of the formation of academic self-efficacy and personal responsibility was the ability to not be afraid of mistakes, build and test hypotheses, rely on logic and think for the future.

Keywords: mathematical education, personal results, self-efficacy, responsibility.

Введение. Среди школьных предметов математика охватывает самый широкий спектр учебных, образовательных, развивающих целей. Основная польза математики заключается в приобретаемых в процессе обучения навыках мышления – ценность умения решать уравнения с двумя неизвестными заключается не в самих уравнениях, а в том опыте мыслительной деятельности, который приобретается на пути их решения. Среди сегодняшнего научно-педагогического сообщества нет сомнения в том, что математика является одним из основных средств интеллектуального развития человека. Вместе с тем, всё в большей степени оформляется позиция, что математическое образование является ещё и одним из факторов формирования личности и предиктором успешности во многих сферах жизни, в том числе и в не имеющих непосредственного отношения к математическому содержанию. Действительно, в любой сфере человеческой деятельности требуются и умение логически мыслить, и навыки аргументации решений, и способность критически оценивать ситуацию, отделять важное от несущественного. Все эти и многие другие личностные качества могут быть сформированы, прежде всего, в процессе изучения математики.

Сегодня всё более острым становится противоречие между сформированными в ходе школьного изучения математики предметными знаниями и умениями и отсутствием понимания роли этих знаний и умений для решения жизненных задач и для саморазвития. Доказательством тому являются относительно невысокие результаты российских школьников в исследованиях PISA. Одним из очевидных объяснений здесь является традиционно академический характер школьного курса математики, ориентация его на фундаментальность математической подготовки. Следовательно, задача педагогов сегодня состоит в том, чтобы сохраняя высокий теоретический уровень, сформировать у учеников убежденность в пользе математики для достижения личностного и социального успеха, формировать ощущение самоэффективности в учебной деятельности и личной ответственности за достижения или неудачи в процессе изучения математических дисциплин. Поиску аргументов в защиту данной позиции и посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. Всё чаще при обучении детей математике преподаватели отмечают беспокойство и тревогу при необходимости решать задачи и выполнять неэлементарные числовые действия, часто это приводит к нарушению учебного процесса. На наш взгляд ведущая роль в нивелировании данной ситуации принадлежит учителю. От того, как мотивировать учеников к восприятию изучаемого материала, насколько будут учтены их способности, особенности психических процессов зависит раскрытие потенциальных возможностей обучающихся в работе с математическим материалом. Ведь большое количество людей, убедившись себя, что математика им недоступна, думают так потому, что вовремя не были поддержаны учителем, который развил бы в них чувство самоэффективности. Поэтому одной из самых важных педагогических задач мы считаем стимулирование личностного восприятия математики, когда каждый ученик, постигая объективное содержание предмета, знания по этому предмету видит в них не только средство получить отметку, но и находит в них личностный смысл, обогащает свои познания и представления о мире, об окружающей среде.

В основу формирования академической самоэффективности и личной ответственности в процессе изучения математики должно лежать понимание педагогом того, что математика вышла из социальных потребностей человека (счёта, измерения и т. д.). Этот инструментальный уровень следует раскрывать как практический аспект математики, объяснять обучающимся как то или иное математическое действие выражает возможности человека использовать математику как средство решения элементарных поручений,

так и более сложных социально-бытовых проблем [1, с. 86]. Особенно это важно в самом начале изучения математики, в начальной школе.

Далее, в основном звене, важно показать ученикам, что в процессе решения математических задач, они не только овладевают необходимыми для аттестации знаниями и умениями, но и учатся устанавливать взаимосвязи, находить точки соприкосновения между различными понятиями, рассуждать, аргументировать своё решение. Фиксируя внимание не только на результате выполнения математического действия, но и на его личностных последствиях, учитель способствует повышению осознанности обучающимися пользы и значимости математического образования. Особенно следует обращать внимание учеников на достижение таких личностных результатов обучения математике как: самостоятельность мышления, его гибкость, критичность, рациональность, развитие творческих способностей.

Большой потенциал для личностного саморазвития обучающихся имеют и междисциплинарные задания с использованием математического инструментария. Решая с помощью математических навыков задачи по физике, химии, биологии следует фиксировать внимание учеников на их способности к интеграции знания, возможности переносить свои знания и навыки из одной отрасли в другую, мыслить самостоятельно, нешаблонно, развивая инженерную интуицию, научную абстракцию [12, с. 196].

Таким образом, изучение математики в школе нельзя сводить лишь к предметному содержанию. Не случайно, так много обсуждаемое в последнее время в научно-педагогическом сообществе понятие «математическая грамотность», помимо предметной компоненты, содержит существенную метапредметную компоненту, связанную с коммуникативной, информационной, читательской и социальной компетенциями личности. Понятие «Математическая грамотность» появилась в исследованиях Международной ассоциации по оценке учебных достижений учащихся (IEA). Под математической грамотностью понимается «готовность выпускников средней школы справляться с жизненными проблемами, для решения которых нужно использовать некоторые математические знания» [10, с. 30]. В исследованиях PISA (Program for International Student Assessment - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) это понятие определяется как «способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живёт, выражать хорошо обоснованные математические суждения, использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие творческому, заинтересованному и мыслящему гражданину» [2, с. 37]. Е.И. Санина говорит о математической грамотности как составляющей функциональной грамотности учащихся основной школы [8, с. 373]. Анализ определений математической грамотности позволяет говорить о высоком потенциале математического образования в формировании таких важных качеств как самооэффективность и личная ответственность.

Термин «самоэффективность», как уверенность в своих силах делать что-либо, был предложен А. Бандурой в 1989 году [13]. А. Бандура, автор социально-когнитивной теории, акцентирующей внимание на личностных и когнитивных факторах развития человека. Согласно этой теории поведенческая реакция не является автоматической, а ответы на внешние стимулы активизируются самим человеком на основании когнитивных процессов. В статье «Самоэффективность: по направлению к общей теории изменения поведения» А. Бандура определяет понятие «самоэффективность» следующим образом: «Ожидание эффективности представляет собой убеждение в том, что индивидуум способен успешно осуществлять поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов» [14]. Таким образом, самоэффективность - это чувство собственной компетентности, умелости при решении разнообразных задач, в нашем случае мы говорим об академической самоэффективности при решении математических задач.

Относительно академической самоэффективности целесообразным представляется описание её специфики в сравнении со сходным конструктом «локус контроля», более часто применяемым в отечественной дидактике для объяснения роли обучающегося в достижении результата.

В концепции локуса контроля Дж. Роттера, акцент делается на воспринимаемом контроле над результатами жизненных событий. Согласно данной теории, люди различаются в том, считают ли они события независимыми (внешний контроль) или зависимыми (внутренний контроль) от собственных действий [14, с. 242]. Таким образом, локус контроля не связан с представлением о своих способностях, он отражает представления субъекта о том, что влияет на результат – собственные действия или внешние «вилы», такие как удачные обстоятельства или судьба.

Термин «Локус контроля» служит для обозначения группы субъективных мнений или убеждений относительно связи между поведением и его последствиями в форме наград или наказаний. Студенты с внутренним локусом контроля убеждены в том, что их успехи и неудачи зависят от собственных усилий. Поведение студентов с внешним локусом контроля определяется давлением со стороны окружающих, везением/невезением, случайностями и т.д.

Интернальность является не только значимым личностным основанием стрессоустойчивости, но и способствует формированию эффективного целеполагания, в том числе и в учебной деятельности [11]. Она снижает вероятность развития эмоциональных нарушений, в том числе ввиду проявления сопряженной с интернальностью способности опосредствовать эмоциональные реакции смысловыми средствами, более открыто и активно вести себя в проблемных ситуациях [9]. Также зафиксированна связь К. Муздыбаевым интернальности и общей социальной эффективности, включая уровень материальной обеспеченности [4]. По данным А.А. Реана, интернальность связана и с уровнем профессионального мастерства [7], что косвенно указывает на деятельностную природу становления интернальности. В целом можно заключить, что поведение интернального типа предполагает определенный уровень владения личностными навыками опосредствования, некоторую практически наработанную личностную компетенцию по управлению собственным поведением.

В своем исследовании Н.В. Коломцев связывает формирование интернального локуса контроля с представлениями о своих возможностях, приобретением навыков эффективного преодоления проблем, с продуктивным решением возникающих проблем. Автор показывает значимость успешности развития локуса контроля у лиц подросткового возраста как залога эффективной способности школьника к организации своей дальнейшей жизни, самоопределения в жизни [3].

Стоит обратить внимание на формирование локуса контроля. В силу того, что данная категория разрабатывалась в русле необихевиористского направления, она изначально трактовалась автором не как врожденная, а как приобретенная человеком в течение жизни. Другими словами, локус контроля – это результат обучения и воспитания. Многое зависит от конкретных ситуаций, с которыми сталкивался человек,

какой был исход этих событий, например как на результаты академических успехов или неудач реагировали педагоги, родители, одноклассники.

Наше исследование было направлено на изучение влияния содержания математического образования и стиля преподавания на формирование у учеников чувства академической самооффективности и внутреннего локуса контроля. В качестве диагностического инструментария использовались две методики: «Уровень субъективного контроля Дж. Роттера» (в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды) [6] и опросник самооффективности Дж. Маддуса и М. Шеера (в переводе и модификации Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского) [5]. В опроснике самооффективности для работы была взята шкала самооффективности в предметной деятельности, поскольку для старшеклассников предметной является деятельность учебная, а следовательно самооффективность в предметной деятельности можно считать эквивалентом академической самооффективности. В работу были включены обучающиеся 10-х классов двух воронежских школ. В одной школе (экспериментальная группа) преподавание велось с применением методики рефлексивного обучения математике: мотивация (самоактуализация – «мне это интересно»); ориентировочно-информационное насыщение (самоопределение – «что я могу сделать»); управление деятельностью как процессом (самоорганизация – «я способен управлять процессом»); рефлексия (саморазвитие личности – «я могу сделать что-то новое»), в другой школе (контрольная группа) подход к математическому образованию не менялся.

Перед непосредственным началом опытно-экспериментальной работы нами была выдвинута нулевая гипотеза H_0 , согласно которой между обучающимися экспериментальной и контрольной групп не имелось статистически достоверных различий в начальном уровне сформированности интернального локуса контроля и предметной самоорганизации. Для проверки нулевой гипотезы нами использовался U-критерия Манна-Уитни (Таблица 1).

Вычисления U-критерия Манна-Уитни осуществлялись в программе SPSS23. Для вычисления среднего арифметического использовалась стандартная математическая функция СРЗНАЧ (среднее значение) по массиву данных.

Таблица 1

Уровень сформированности компонентов самоорганизации и интернального локуса контроля у обучающихся экспериментальной и контрольной групп к началу педагогического эксперимента

	Ио	Ид	Ин	Сэ(п)
U Манна-Уитни	188	145	154	179
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,6	0,1	0,1	0,4

*Ио- общая интернальность; Ид- интернальность достижения успеха, Ин - интернальность в области неудачи, Сэ(п) - самооффективность предметная

* уровень значимости $p \leq 0,05$

Таким образом, статистически достоверные различия в уровне сформированности предметной самооффективности и интернального локуса контроля у обучающихся к началу педагогического эксперимента отсутствовали.

После применения методики рефлексивного обучения математике в течение полугода (1 и 2 четверть) общая интернальность и предметная самооффективность учеников экспериментальной группы значимо выросли (таблица 2).

Таблица 2

Результаты достоверности различий средних значений сформированности показателей самооффективности и локуса контроля у обучающихся экспериментальной и контрольной групп до и после педагогического эксперимента

	Ио	Ид	Ин	Сэ(п)
U Манна-Уитни	76,5	153	162	111
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,000	0,086	0,045	0,005

*Ио- общая интернальность; Ид- интернальность достижения успеха, Ин - интернальность в области неудачи, Сэ(п) - самооффективность предметная

* уровень значимости $p \leq 0,05$

Таким образом, обработка результатов итоговой диагностики учеников экспериментальной группы с применением методов математической статистики позволяет с достоверностью утверждать, что педагогические действия по формированию академической самооффективности и интернального локуса контроля у обучающихся в процессе обучения математике с применением методики рефлексивного обучения были эффективными.

Анализ проверки результатов диагностики методами математической статистики позволил установить, что средние показатели в экспериментальной группе стали выше начальных результатов. Локус контроля обучающихся в экспериментальной группе по сравнению с локусом контроля участников контрольной группы вырос значительно, перешел границу базовых показателей и достиг среднего уровня. Также значимо в экспериментальной группе выросло ощущение самооффективности в предметной (учебной) деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Математическое образование является ещё и одним из факторов формирования личности и предиктором успешности во многих сферах жизни так как развивает такие жизненно важные навыки как: умение логически мыслить, и навыки аргументации решений, и способность критически оценивать ситуацию, отделять важное от несущественного.

2. Одной из важных педагогических задач является стимулирование личностного восприятия математики, когда успешное решение математических задач воспринимается не только как средство получения отметки, но и как средство формирования убеждения в способности добиваться ожидаемых результатов.

3. Рефлексивное обучение математике способствует формированию у учеников убежденности в собственной самоэффективности в учебной деятельности и личной ответственности за достижения или неудачи в процессе изучения математических дисциплин.

Литература:

1. Жуйкова Т.П. Общие психолого-педагогические положения математического развития личности / Т.П. Жуйкова // Мир науки, культуры и образования. - 2015 - №1 (50) - с. 85-87.
2. Ковалева Г.С. PISA - 2003: Результаты международного исследования / Г.С. Ковалева // Школьные технологии. - 2005. № 2. - с. 37-43.
3. Коломиец Н.В. Психолого-педагогическая работа по развитию внутреннего локуса контроля в подростковом возрасте // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6(33). URL: [http://sibac.info/archive/guman/6\(33\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/6(33).pdf) (дата обращения: 21.10.2019)
4. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации // Социологический журнал. 2001. № 1. С. 4-25.
5. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.
6. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. - СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. 224 с.
7. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 46-54.
8. Санина Е.И., Насикан И.В. Метапредметный уровень содержания образования как фактор развития математической грамотности / Е.И. Санина, И.В. Насикан // Проблемы современного педагогического образования - 2018 - №60-4 - с. 371-374.
9. Серый А.В., Вечканова Е.М. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 3, № 3 (63). С. 238-247.
10. Спиридонова Е.В. Моделирование образовательной среды для формирования математической грамотности / Е.В. Спиридонова // Педагогика современности. - 2018 - выпуск 2 (14) - с. 28-32.
11. Тарханова И.Ю., Ардабацкая И.А. Образовательные цели личности в контексте социализации / И.Ю. Тарханова, И.А. Ардабацкая // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. - с. 320-323.
12. Хохлова М.В. Система математических задач в контексте творческого развития личности студента / М.В. Хохлова // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. - 2014 - № 16 - с. 194 - 198.
13. Bandura A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, DP № 25, p. 729.
14. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).
15. Rotter J.B. (1954). Social learning and clinical psychology. EnglewoodCliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc, ix, pp. 223-242.

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Рамазанова Эльмира Асановна

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам экологическому воспитанию в дошкольной образовательной организации. В статье рассматриваются теоретические и методические основы подготовки будущих воспитателей для осуществления экологического воспитания дошкольников. Раскрыты структурные компоненты и критерии готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию старших дошкольников: мотивационный, теоретический, практический. Педагогическая готовность воспитателя определена как компонент общей профессиональной готовности в той части, что касается экологического образования, воспитания экологически культурной личности дошкольника и педагогического сопровождения ребенка в процессе гармонизации отношений с природной средой.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое образование, воспитание, педагог, подготовка, дошкольники.

Annotation. The article is devoted to environmental education in pre-school educational organizations. The article discusses the theoretical and methodological foundations of training future educators for environmental education of preschool children. The structural components and criteria of readiness of future teachers for environmental education of older preschoolers are revealed: motivational, theoretical, and practical. The teacher's pedagogical readiness is defined as a component of the General professional readiness in the part that concerns environmental education, education of an ecologically cultural person of a preschool child and pedagogical support of the child in the process of harmonizing relations with the natural environment.

Keywords: environmental education, environmental education, education, teacher, training, preschoolers.

Введение. На современном этапе России переживает значительные социально-экономические, духовные и культурные преобразования, требующие от высшей школы подготовки нового поколения специалистов, отвечающих запросам общества в области профессиональной деятельности, в соответствии со стандартами и рамкой квалификаций, и в тоже время с учетом потребностей и особенностей студенческой молодежи.

Наряду с этим обострение экологических проблем и необходимость их решения породили новое направление в образовании – экологическое. Экологическое воспитание молодого поколения – залог непрерывного гармонического развития человеческой цивилизации и общества, становления личности на каждом жизненном этапе.

В разные годы в научной литературе получили распространение такие направления педагогической подготовки будущих воспитателей: организация и педагогическое руководство процессом формирования профессиональной педагогической компетентности в условиях многоступенчатой системы подготовки (А. Беленькая [1]), применение природно-территориального комплекса в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного учреждения (Л. Завгородняя [3]), проектные технологии в педагогической подготовке (Л. Крайнова [4]), теория и методика педагогической культуры воспитателя дошкольного учреждения (Н. Лысенко), подготовка воспитателей-экологов (С. Николаева [7]), личностно ориентированный подход в обучении естествознания будущих воспитателей в педагогическом колледже (С. Сысоева [8]).

Современные исследователи определяют профессиональную подготовку педагогов как иерархическую систему, связанную с развитием личности детей. Педагогическая пропедевтика при этом является подсистемой общей профессиональной подготовки в той ее части, что касается формирования основ экологической культуры воспитанников. Специалист дошкольного образования как носитель экологической культуры должен быть осведомленным в экологических проблемах и эрудированным в области естествознания, иметь развитую потребность-мотивационную сферу общения с природой, владеть методикой экологического воспитания дошкольников.

Целью данной статьи является вопрос к проблеме подготовки будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Подготовка воспитателей осуществляется в России в разных типах учебных заведений (колледжах, высшей школе), в частности, в высшей школе будущие педагоги получают достаточно высокий уровень педагогической подготовки, но больше теоретического, чем практического плана, что сказывается на качестве экологического воспитания детей. В связи с этим возникает насущная необходимость поиска новых путей подготовки будущего воспитателя, которые обеспечивали бы сочетание успешного усвоения наук психолого-педагогического цикла и формирование умений использовать приобретенные знания в педагогической деятельности, а также постепенное совершенствование профессионализма в становлении у дошкольников экологической культуры.

Итак, готовность к экологическому воспитанию детей должна быть результатом педагогической подготовки будущих воспитателей, а становление этой готовности означает образование системы таких мотивов, интересов, установок, черт личности, знаний, опыта практической деятельности, которые, активизируясь, обеспечат возможность эффективно выполнять свои профессиональные функции.

Будущий воспитатель должен обладать следующими умениями. Приведем перечень умений, указанный в образовательно-квалификационной характеристике по направлению подготовки Педагогического образования профиль подготовки «Дошкольное образование»:

- творчески применять усвоенные знания психолого-педагогических дисциплин в ходе решении педагогических, учебно-воспитательных и научно-методических задач с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей детей, функционирования детских коллективов в определенных педагогических ситуациях;
- проводить учебно-воспитательную работу на высоком теоретическом и методическом уровнях, объективно определять степень и глубину усвоения дошкольниками программного материала;
- использовать различные методы, приемы, средства и формы обучения, современные прогрессивные подходы к руководству учебно-воспитательной, оздоровительной и самостоятельной художественной деятельностью детей;
- творчески и эффективно использовать учебное оборудование, технические средства обучения;
- формировать у дошкольников систему знаний об окружающем мире, природные и общественные явления, национальные традиции, основы грамматики родного языка, развивать культуру устной речи, стимулировать интерес к литературе, музыке, живописи;
- осуществлять краеведческую и природоохранную работу с детьми;
- выявлять и учитывать индивидуальные особенности детей дошкольного возраста;
- работать с родителями и родительским активом.

Указанные умения, несомненно, необходимы для осуществления экологического воспитания детей, но с таким обобщенным перечнем трудно определить требования к личностному росту будущего специалиста дошкольного образования при обучении в вузе.

Изучение функций и умений дошкольного педагога, которые определил А. Кучерявый, помогло выделить наиболее важные из них для решения задач экологического воспитания старших дошкольников: диагностико-прогностические (прогнозировать эмоциональные реакции детей, действия и поступки, способствовать саморегуляции поведения); ценностно-ориентационные (учить чувствовать и понимать красоту родной природы во время прогулок, экскурсий, через народное творчество, литературу и изобразительное искусство); организационно-развивающие (обеспечивать развитие детей в игре, труде, познавательной деятельности); профессионально-творческие (создавать условия для формирования у ребенка предпосылок внутренней дисциплины как основы саморегуляции, а именно: стимулировать развитие способности соотносить свое поведение с поведением других, давать нравственный образец воспитания; организовывать жизнедеятельность ребенка по принципу сотворчества с воспитателем); социально-педагогические (повышать уровень психологической и педагогической культуры родителей) [5].

Выше приведенный перечень функций и умений дошкольного педагога позволил определить профессиональную готовность воспитателя как сложное структурно-динамическое образование, характеризующееся определенным уровнем специальных теоретических, практических и мотивационных ценностей, которые приобрели значение личностного смысла и стали мотивами профессиональной

деятельности и поведения, а готовность к экологической работе с детьми – как составляющую общей профессиональной готовности в той части, что касается педагогической помощи детям в познании природы, гармонизации отношений с окружающей средой, воспитания эколого-культурной личности, экологического воспитания детей.

Важную роль в реформировании современного образования играет экологическая парадигма. Главной задачей экологического образования на этапе дошкольного детства является формирование экологического поведения.

Экологическое воспитание – это система действий и поступков человека, обусловленных осознанием нравственных норм поведения в окружающей среде, ценностным отношением к природе, познавательными и эстетическими потребностями в сфере природы, самоконтролем и самооценкой. На этапе дошкольного детства она характеризуется наличием: экологических представлений, понимание взаимосвязей в природе (элементы аутоэкологии, демэкологии, синэкологии, социоэкологии) познавательных интересов в сфере природы, проявлений гуманного отношения к природе, сочувствие; готовности к самоограничению собственных желаний в случае необходимости, умение предвидеть результаты собственного поведения в сфере природы, замечать и оценивать негативное поведение сверстников и других людей; способности к экологически уместным поступкам.

Целью экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста является формирование основ экологической культуры, главным компонентом которой выступает экологическое сознание. В дошкольном возрасте имеются все предпосылки для экологического воспитания: возникновение связи между аффектом и интеллектом ребенка, развитие чувственно - эмоциональной сферы, формирование умения подчинять мотивы своего поведения, приобретения мотивам качественно новые черты, связанных с возникновением опосредованных потребностей, появление возможности действовать согласно моральным мотивам.

Готовность к воспитательной работе в дошкольном учреждении составляет базис профессиональной подготовки к педагогической деятельности и требует поисков в создании целостной эффективной системы этой подготовки.

Подготовка будущих воспитателей к экологическому воспитанию старших дошкольников является частью более основательной характеристики педагогического профессионализма – готовности воспитателя к педагогической деятельности, рассматривается как функциональное состояние и устойчивая характеристика личности и включает в себя: экологическую направленность, положительную мотивацию, профессионально необходимые качества личности, естественные знания, умения и навыки, рефлексию результатов собственного труда, обеспечивая высокие результаты эколого-педагогической деятельности.

Современные исследователи подчеркивают связь между уровнем экологической культуры воспитателя и его возможностями по воспитанию экологической культуры у детей. Так, Н. Ярышева отмечает необходимость подготовки творческого воспитателя, которому необходимо быть знакомым с природой родного края, иметь эмоциональную чувствительность, заинтересованность, наблюдательность. Только такой воспитатель сможет заложить «фундамент экологической культуры» [9].

С. Николаева справедливо называет воспитателя носителем экологической культуры. Именно педагог является главной фигурой и определяющим фактором в экологическом воспитании. Она выделяет три аспекта личности воспитателя, которые определяют успех в становлении основ экологической культуры детей:

- понимание экологических проблем и причин, их порождающих, чувство гражданской ответственности;
- профессионализм и мастерство (понимание целей, задач экологического воспитания, владение методикой экологического воспитания и конкретной технологии экологической работы с детьми);
- общая ориентация на гуманистическую модель воспитания (создание благоприятной атмосферы пребывания детей в дошкольном учреждении, экологизация их жизнедеятельности) [7].

В модели экологической подготовки будущих воспитателей, разработанной А. Газиной, предпочтение отдается практическим умениям [2]. Автор сгруппировала их в блоки с учетом характеристики и направленности их действия, особенностей эколого-педагогической деятельности воспитателя. В первый блок вошли психолого-педагогические умения: аналитические, прогностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные. Ко второму блоку – умение организовывать среду в условиях дошкольного учреждения, умение создавать оптимальные условия для организмов, умение оборудовать педагогический процесс необходимым для эколого-педагогической работы материалом.

В работе использовалась наиболее распространенная в современных исследованиях структура эколого-педагогической готовности, а именно определялись теоретический, практический и мотивационный компоненты. Среди названных компонентов эколого-педагогической подготовки будущих воспитателей ведущую роль играет мотивационный, поскольку именно развитые экологические мотивы являются стимулами для активной познавательной деятельности в сфере природы, для методической подготовки к работе с детьми, для участия в природоохранной деятельности и соблюдения правил экологически целесообразного поведения. Поэтому формированию мотивационной эколого-педагогической готовности будущих специалистов дошкольного образования уделяли больше внимания.

Теоретическое изучение исследований по проблемам готовности будущего воспитателя позволило определить ее как интегративное новообразование личности педагога, характеризующееся совокупностью экологических, естественно-краеведческих, теоретических и методических знаний в области экологического образования дошкольников, развитостью потребностно-мотивационной сферы, сформированностью экологического сознания и поведения в природе, сознанием собственной эколого-педагогической миссии, наличием умения оказывать влияние на мотивацию деятельности в природе и возможностью успешного формирования основ экологической культуры детей, желание самореализации и дальнейшего самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Выводы. На основе анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы обоснованы теоретико-методические основы эколого-педагогической подготовки, определены эколого-педагогическую подготовку будущих воспитателей как многоаспектный процесс, охватывающий формирование научной системы знаний в области взаимодействия природы и общества, воспитания гуманистического мировосприятия личности, развитие экологического мышления, формирование

экологических убеждений личности, усвоение норм экологической этики и как результат – формирование экологической культуры, эколого-педагогической готовности.

Литература:

1. Беленькая А.В. Экспериментирование - шаг к познанию / Анна Владимировна Беленькая // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 7-10.
2. Газина А. Профессиональная готовность к эколого-педагогической работе с дошкольниками / А. Газина // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 7. – С. 86-90.
3. Завгородняя Л.П. Применение особенностей Сумского природно-территориального комплекса в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного учреждения / Л.П. Завгородняя // Вестник Глуховского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Выпуск 2. – Глухов: ГДПУ, 2003. – С. 38-45.
4. Крайнова Л.В. Развитие экологического сознания будущих воспитателей дошкольных учебных заведений / Любовь Валентиновна Крайнова, Инна Васильевна Трубник // Дошкольное образование. – 2004. – № 1. – С. 20-25.
5. Кучерявый А.Г. Педагогика: личностно-развивающие аспекты. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2011. – 439 с.
6. Лысенко Н.В. Организация поисково-исследовательской работы в детском саду / Нелли Васильевна Лысенко. – К., 1990. – 197 с.
7. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 184 с.
8. Сысоева С.А. Профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в педагогическом колледже: личностно-ориентированная технология обучения естествознанию: Учебно-мет. пособие. / Светлана Александровна Сысоева, Людмила Васильевна Козак. – К.: Миллениум, 2006. – 194 с. – Библиогр.: 189-193.
9. Ярышева Н.Ф. Методика ознакомления детей с природой / Ярышева Н.Ф. – М.: Высшая школа, 1993. – 219 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент Рачковская Надежда Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Мытищи)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения, связанные с дефиницией «воспитательное пространство» в рамках современного высшего профессионального образования. Выявляются сущность и специфика процесса проектирования такого пространства посредством применения различных методик, форм и технологий. Определяются и подробно рассматриваются функции этого феномена, механизмы его реализации и методики оптимизации. В заключении статьи делается вывод о том, что проектирование воспитательного пространства современного вуза, развивающегося в соответствии с международными тенденциями развития высшего профессионального образования, базируется на принципах развития как педагогической, так и студенческой сред, организации их максимально эффективного взаимодействия и благоприятного взаимовлияния посредством интегрирования передовых инновационных методик, технологий и форм.

Ключевые слова: проектирование воспитательного пространства, воспитательная система, воспитание, образовательно-воспитательная система, воспитание обучающихся.

Annotation. The article discusses the main provisions related to the definition of "educational space" in the framework of modern higher professional education. The essence and specificity of the design process of such a space through the application of various techniques, forms and technologies are revealed. The functions of this phenomenon, the mechanisms of its implementation, and methods are determined and examined in detail optimization. The article concludes that the design of the educational space of a modern university, developing in accordance with international trends in the development of higher education, is based on the principles of developing both pedagogical and student environments, organizing their most effective interaction and favorable interaction through the integration of innovative methods, technologies and forms.

Keywords: designing of educational space, educational system, education, educational system, education of students.

Введение. Социокультурные нормы общества претерпевают постоянную, непрерывную, динамичную трансформацию, что требует от современного вуза, в первую очередь, ориентированности на индивидуальность обучающегося, его личностные способности, диагностику одаренности, формирование и развитие профессиональной культуры будущего специалиста. Именно с этой целью все отечественные и зарубежные педагоги ориентируются исключительно на воспитательно-образовательную систему.

Современный образовательный процесс высшей школы характеризуется, в первую очередь, системностью в педагогическом подходе. Она проявляется в грамотной и профессиональной компоновке основных элементов принципов обучения и воспитания, а также в их реализации. Именно системность позволяет максимально органично оптимизировать образовательный процесс и создать педагогические предпосылки к формированию и развитию профессиональной культуры и компетентности в рамках профессиональной подготовки будущего специалиста.

Воспитательная деятельность в вузе – важнейшее, приоритетное направление современной педагогики, которое развивается посредством взаимовлияния и тесного взаимодействия учебной и внеучебной (самостоятельной) работы обучающихся всех направлений подготовки и форм обучения, являющегося основой личностного, интеллектуального, творческого, профессионального и социального развития. Все

элементы воспитания, которые задействуются в процессе этого взаимодействия, составляют единое воспитательное пространство, обеспечивающее наиболее высокую его эффективность и результативность.

Исследованием вопросов специфики и сущности проектирования воспитательного пространства современного вуза занимались такие исследователи, как О.Н. Григорьева, К.В. Дрозд, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, Н.И. Лобковская, А.В. Железнякова, Ю.А. Евдошкина, М.Г. Резниченко, О.В. Уваровская и другие.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная деятельность современного педагога высшей школы постоянно переосмысливается, ее роль и функции в рамках образовательного процесса меняют свою форму и способ реализации. Это связано и с современными социокультурными изменениями, и со спецификой психики и развития молодых людей – основных субъектов образовательно-воспитательного процесса, и с необходимостью предоставления актуальных знаний, воспитательных ценностей, необходимых для построения фундаментальной системы профессиональных качеств. Таким образом, воспитание с педагогической точки зрения – это тот двигатель, который мотивирует обучающегося к самореализации, самоактуализации, саморазвитию и самоорганизации в профессиональной, социальной и творческой деятельности.

К определению такого понятия, как «воспитательное пространство вуза», обращаются многие отечественные и зарубежные педагоги-исследователи. Для выявления специфики проектирования этого пространства необходимо ознакомиться с различными дефинитивными структурами, предложенными разными авторами для рассмотрения феномена всесторонне и объективно.

О.Н. Григорьева в связи с этим, опираясь на положение о том, что основой воспитательной системы является социокультурное пространство, направленное на обеспечение и удовлетворение различных потребностей обучающихся в развитии их гражданско-патриотического, духовно нравственного, художественно-эстетического, спортивно-оздоровительного, лидерского потенциалов. Именно это формирует у обучающихся, во-первых, усвоение педагогического богатства и наследия, а во-вторых – активную субъективную позицию в рамках этого наследия, становление профессионального потенциала и начального этапа профессиональной культуры [1].

Согласно этому, в современной теории и практике педагогики выявляется острая и актуальная необходимость в концептуальном конструировании и динамичном развитии обновленного воспитательного пространства, направленного на развитие гражданственности и патриотизма обучающихся, системы социально и индивидуально значимых духовных, морально нравственных ценностей.

Согласно основным положениям исследований Е.Ю. Илалтдиновой и С.В. Фроловой, «воспитательное пространство – это часть образовательного пространства, целенаправленно формируемая, развивающаяся совокупность взаимосвязей в непрерывной и нелинейной деятельности его субъектов, направленная на достижение воспитательных результатов – формирование системы ценностных ориентаций, моделей социально и личностно значимого поведения обучающихся и педагогов» [3]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что единой тенденцией современного высшего образования является индивидуализация образовательного процесса, возвращение социально ответственного, патриотичного, творческого, находчивого и исполнительного гражданина, что является основой педагогического воспитательного процесса.

М.Г. Резниченко считает, что воспитательное пространство – это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которые созданы в области нахождения субъектов воспитания с целью фундаментального формирования социально активной и ответственной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения. Структура такого пространства состоит в слиянии и системности процессов интеграции и дифференцирования, определяющих цели и функции каждого его элемента, а также объединяющих их во взаимосвязанную комплексную систему [5].

Обеспечение эффективности проектирования воспитательного пространства достигается путем компоновки различных удобных и действенных при решении определенных задач и целей педагогических технологий, методик и организационных мероприятий, способствующих динамичному развитию личности. В связи с этим М.Г. Резниченко предлагает собственную концепцию подхода к вопросу организации и проектированию воспитательного пространства современного вуза, заключающуюся в формировании качественно нового представления об этом феномене, о виде и образе профессиональной культуры педагога, о воспитательных технологиях, методиках и т.д.

Основным методом организации воспитательного пространства является воспитательная технология, представляющая собой совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного воспитательного процесса, который обеспечивает эффективное достижение поставленных воспитательных целей. Как известно, любая педагогическая технология в обязательном порядке опирается на научно-исследовательское концептуальное конструирование, при котором педагогические цели задаются однозначно [5].

Н.И. Лобковская, А.В. Железнякова и Ю.А. Евдошкина сходятся во мнении о том, что любой образовательно-воспитательный процесс необходимо выстраивать с учетом специфики ключевого с точки зрения обучающихся индивидуально-личностного пространства, соответствующего основным тенденциям современного высшего образования, в рамках которого они способны самореализовываться и саморазвиваться [4].

Педагогическая наука сегодня уделяет особое внимание вопросу проектирования воспитательного пространства современного вуза, поскольку он требует не просто высоких навыков профессионального характера от педагога, но и проектно-моделирующих умений, которые складываются в систему эффективного проектирования и организации образовательного пространства. Многие исследователи в области изучения педагогических категорий рассматривают воспитательное пространство как фундаментальный базис, обеспечивающий непрерывное самовоспитание в течение всего периода жизнедеятельности индивида. Первично этот базис выстраивается в вузе, который, помимо основ профессиональной подготовки, снабжает обучающихся и основами самодисциплины, самосовершенствования и самостоятельности в контексте формирования системы духовно-нравственных качеств.

К.В. Дрозд, на протяжении многих лет обращающийся к вопросам современной педагогической науки, считает, что существует ряд функций, выполняемых воспитательным пространством вуза. Для

всеобъемлющего анализа и исследования этого феномена обратимся к рассмотрению этих функций и их специфике. Итак, к функциям воспитательного пространства современного высшего учебного заведения принято причислять:

- социально-адаптационную функцию, основывающуюся на положении о том, что безусловный успех профессиональной и учебной деятельности обеспечивается путем активной социальной адаптации обучающегося. Исследователь утверждает, что такой успех можно считать ключевой базисной предпосылкой социального признания личности, ее самореализации в социокультурном пространстве вуза и государства;

- культурологическую функцию, базирующуюся на индивидуализацию, личностную ориентацию процесса культурного обогащения и воспитания личности обучающегося путем внедрения в образовательный процесс культурологической компоненты. Эта компонента предполагает воплощение в научно-организованной системе образования и социокультурном воспитательном педагогическом пространстве таких дефиниций, как слово, речь и мысль о культуре;

- воспитательную функцию, связанную с формированием у обучающихся личностно-ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с самосознанием и самоактуализацией в структуре социума, с саморазвитием в профессиональной и творческой деятельности, поиском своего местонахождения в социуме. Сюда можно отнести и воспитательный потенциал в рамках взращивания искреннего интереса и любви к выбранному направлению подготовки и будущей профессиональной деятельности. Такой потенциал реализуется посредством выработки у обучающегося наиболее объективного представления о социальном значении и содержании будущей деятельности, о закономерностях, сущности и специфике ее развития, а также формирования у каждого обучающегося стойкого убеждения в своей профпригодности, своего значения в рамках специальности;

- гуманистическую функцию, предполагающую приобщение студенческой молодежи к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведенческой системы [2].

Воспитательное пространство, как указывалось ранее, играет важнейшую роль в гражданско-патриотическом воспитании обучающегося, который после выпуска из вуза может свободно самовыражаться не только в рамках выбранной им профессии, но и в смежных, междисциплинарных областях знания, практической деятельности. Именно с этим связывается необходимость во взращивании гуманистических и общесоциальных ценностей в сознании обучающегося, которые состоят в справедливости, порядочности, благородстве, разуме, доброте и др. Воспитательное пространство современного вуза, таким образом, является ключевым фактором при реализации целей гармоничного развития индивида, системы целесообразного воспитательного педагогически-образовательного взаимодействия разных субъектов образовательного процесса.

На наш взгляд, основой проектирования воспитательного пространства вуза являются механизмы и методики, позволяющие оптимизировать процесс его организации и развития. Такие методики призваны:

- активно и динамично влиять на механизмы преобразования способов педагогического влияния, выражающего качественную деформацию характера управления и технологий его реализации, становясь ключевым, первичным, аналитически-рефлексивным;

- в значительной степени повышать и развивать уровень научно-педагогического потенциала педагогов, управленцев и организаторов в сфере образования, активную динамику в рамках успешности функционирования отдельных образовательно-воспитательных подсистем;

- реконструировать воспитательный потенциал, систему профессиональных навыков и профессионально-педагогический опыт педагогического состава современного вуза;

- осуществлять управленческое структурно-целостное саморазвитие образовательно-воспитательной системы и т.д.

М.Г. Резниченко, выстраивая субъективную авторскую концепцию подхода проектирования воспитательного пространства современного вуза, опирается на исследование специфики принципов этого проектирования. К таким основным принципам, согласно вышеуказанному исследователю, относятся:

- индивидуализация и личностно-ориентированная характерная направленность воспитательного пространства в рамках современного высшего образования;

- концептуальная целостность воспитательного пространства во всем образовательном и социокультурном пространстве учебного заведения, а также его элементах;

- гуманизм, который предполагает особенное отношение к субъекту воспитательного пространства – обучающемуся – как к индивидуальной творчески, профессионально свободной самоценности, обладающей навыками социальной ответственности;

- максимально возможный комфорт воспитательного пространства для всех его субъектов – обучающихся, педагогов, управленцев и т.д.;

- культуросообразность, которая базируется на принципах организации воспитательного процесса в соответствии с общечеловеческими ценностями, общенациональными общетрадиционными региональными и другими ценностями, которые не противоречат общегуманистическим, общечеловеческим ценностям;

- толерантность, основным положением которой является внимательное и принимающее отношение к мнению окружающих людей, культур, традиций, религий и т.д.;

- вариативность, заключающуюся в эксплуатации различных технологий и методик в сущности воспитания и форм работы с обучающимися – будущими специалистами [5].

По нашему мнению, воспитательное пространство вуза не просто должно основываться на воспитательной деятельности отдельно взятых педагогов, но и фокусироваться на объединении всех существующих форм, методов и технологий в единую педагогическую систему, формирующую благоприятную обстановку для эффективного развития личности обучающегося. Кроме того, оно развивается в соответствии с основными принципами внеучебной деятельности самоорганизации обучающихся в рамках студенческого самоуправления – наиболее эффективного метода объединения большого количества обучающихся.

Крайне важным аспектом в рамках исследуемой темы является актуальное, своевременное и целенаправленное обновление научно-методического обеспечения воспитательного пространства современного вуза, которая регулирует не только педагогическую деятельность, но и деятельность обучающихся в социокультурном пространстве вуза и вне его. Это обеспечение должно не просто регулярно обновляться, но и модернизироваться в соответствии с современными инновационными технологиями и

методиками, внедряясь в различные структуры системы воспитания, превнося новые интерактивные элементы, влияя на мотивацию обучающихся к самовоспитанию и самореализации. Таким образом, феномен воспитательного пространства заключается в постоянной инновационной поддержке и педагогической методической обеспеченности, что составляет основу для его благоприятного формирования и развития.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что проектирование воспитательного пространства современного вуза, развивающегося в соответствии с международными тенденциями развития высшего профессионального образования, базируется на принципах развития как педагогической, так и студенческой сред, организации их максимально эффективного взаимодействия и благоприятного взаимовлияния посредством интегрирования передовых инновационных методик, технологий и форм.

Литература:

1. Григорьева О.Н. Формирование воспитательного пространства вуза / О.Н. Григорьева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 3.
2. Дрозд, К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / К.В. Дрозд. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 265 с.
3. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.
4. Лобковская Н.И., Железнякова А.В., Евдошкина Ю.А. Особенности проектирования воспитательного процесса в условиях социально-образовательного пространства технического института / Н.И. Лобковская, А.В. Железнякова, Ю.А. Евдошкина // Современное образование. – 2017. – № 2.
5. Резниченко М.Г. Технология построения воспитательного пространства в вузе / М.Г. Резниченко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4.
6. Уваровская О.В. Воспитательная система вуза: новые подходы и технологии ее реализации / О.В. Уваровская // Истоки педагогического мастерства. – Полтава, 2011. – С. 228-292.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры психологии, главный специалист

по научно-аналитической работе Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Хрулёв Алексей Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья представляет собой аналитическое исследование проблемы развития социальной активности молодежи в теории и практике педагогической науки. В тексте статьи дается определение и определяется сущность и специфика дефиниции «социальной активности молодежи». В заключении статьи приведен комплексный вывод, основная мысль которого состоит в том, что социальная активность, базирующаяся на основных принципах социально значимой деятельности, направлена, с одной стороны, на самореализацию личности в условиях стремительно развивающегося мира, а с другой – на ее реализацию как общественного значимого субъекта, оказывающего непосредственное влияние на формирование и развитие многих социальных структур посредством самосознания, проявления четкой и стабильной гражданской и жизненной позиции, патриотизма.

Ключевые слова: проблема развития социальной активности молодежи, социальная активность, социальная деятельности, теория и практика педагогики, педагогическая наука.

Annotation. The article is an analytical study of the problem of the development of social activity of youth in the theory and practice of pedagogical science. The text of the article defines and determines the essence and specificity of the definition of “social activity of youth”. The article concludes with a comprehensive conclusion, the main idea of which is that social activity based on the basic principles of socially significant activity is directed, with one on the self-realization of a person in a rapidly developing world, and on the other, on its realization as a socially significant subject that has a direct impact on the formation and development of many social structures through self-awareness, the manifestation of a clear and stable civic and life position, patriotism.

Keywords: the problem of the development of youth social activity, social activity, social activity, theory and practice of pedagogy, pedagogical science.

Введение. Современное образование – обширнейшая и значительнейшая сфера человеческой деятельности в социокультурном пространстве государства. Его социальная роль сегодня невообразимо возвысилась над различными другими системами, поскольку именно образование составляет основной потенциал человека, формирует его систему ценностей, воспитывает нравственные и личностные качества. Да и в целом от качества и уровня развития образовательной структуры зависит прогресс в сфере глобального социального и экономического пространства. Это связано с осознанием всех субъектов этого пространства ценности личности обучающегося как главного субъекта, осуществляющего познавательную, поисковую, исследовательскую и творческую деятельность, что ведет к непосредственному развитию всех существующих ныне областей знания и практики.

Молодежь – это основной потенциал каждого развитого и развивающегося государства, способствующий его укоренению на мировой арене и демонстрирующий преимущества в сфере

образовательных стандартов и программ. Молодые люди должны уметь решать задачи не только профессиональной направленности, но и в сфере социальных взаимодействий, что обеспечивается путем оптимизации путей развития социальной активности. Таким образом, сегодня наиболее актуальными и значимыми являются проблемы формирования, развития и стимулирования активности молодежи, а также вычленения специфики мотивационно-потребностной сферы социально активной личности молодого человека – гражданина и активного социокультурного субъекта.

Вопросом анализа проблемы развития социальной активности молодежи в теории и практики педагогической науки посвящены труды таких научных деятелей, как И.Ф. Бережная, А.О. Зыкова, Н. Васильева, Н.М. Ноговицына, Е.Г. Капустина, А.Н. Ломов, В.Г. Мордкович, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, Е.М. Харланова и другие.

Изложение основного материала статьи. Жизнь и взаимодействие человека в социуме предусматривает наличие у него определенной специальной подготовки, реализуемой в процессе взросления, образования, становления личностно-нормативной и профессионально-индивидуальных систем. Одним из важнейших качеств, необходимых для эффективной реализации в социуме как его главного субъекта является социальная активность, развитие которой представляет собой одну из важнейших задач современного образовательного процесса. Проблема диагностики, формирования и развития этого феномена берет свое начало еще во времена образования первых социальных институтов, но и по сей день представляет собой актуальную и значимую тему для научного исследования различными специалистами в области истории, социологии, культурологии, философии, педагогики и психологии [1].

Принято выделять следующие концептуальные подходы к пониманию проблемы развития социальной активности молодежи в теории и практике педагогики:

- личностно-ориентированный, направленный на обоснование приоритетности образования в контексте формирования для личности наиболее благоприятных условий для гармоничного и всестороннего развития;

- деятельностный, в основе которого лежит представление о реализации личностью профессионального и деятельностного потенциала, проявляющегося при вовлечении в какую-либо работу. В связи с этим утверждением В. Г. Мордкович определяет социальную активность как существенный признак субъекта, без которой субъект не существует в социальном плане [6];

- социально-педагогический, являющий собой пример необходимости в непосредственной организации целенаправленного взаимодействия личности и конкретного общества в рамках социокультурного пространства для реализации их потенциальных возможностей, а также индивидуального и профильно-профессионального развития молодежи.

Исходя из этого, социальная активность личности – это яркое проявление социальной «полезности» субъекта во всех сферах жизни общества (экономической, политической, культурной, духовной). Таким образом, социальная активность личности проявляется исключительно в контексте взаимодействия с другими субъектами социума.

В теории и практике педагогики настоящее понятие рассматривается и изучается с различных точек зрения. Так, согласно А.Н. Ломову, социальная активность может выступать:

- как цель образовательной и воспитательной деятельности;
- как результат воспитательного процесса, зависящий от организованного педагогического воздействия;

- как средство (или форма, технология) воспитания;
- как устойчивая черта или качество личности;
- как движущая сила развития обучающегося [5].

В связи с этим следует обратить внимание на наличие у социальной активности интегральности, которая проявляется в качестве личностного образования, формирование которого – важная задача подготовки современного специалиста [5].

Проводя анализ проблемы развития социальной активности молодежи в теории и практике педагогической науки, нельзя не отметить множество подходов к дифференциации этого понятия. Так, например, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов представляют типологию социальной активности в виде иерархической, многоуровневой системы, включающей нормативный, личностно-продуктивный и продуктивно творческий уровни [7]. Такая система дает нам повод полагать о сложности ее структуры и многогранности способов ее педагогического познания, что характеризуется множеством подходов к изучению не только педагогами, но и другими смежными научными областями.

Обращаясь к вышеуказанной уровневой системе, необходимо рассмотреть ее основные положения, которые составляют основу анализа развития социальной активности в молодежной среде. Нормативный уровень, таким образом, является наиболее характерным и присущим феномену социальной активности, поскольку она характеризуется в большинстве своем способностью к усвоению и реализации регламентированной социумом системы теоретических знаний, а также практических умений и навыков, коммуникативных и поведенческих норм и правил. Молодой человек в рамках такого подхода осознает необходимость выполнения стоящих перед ним целей, самостоятельно ориентируется на выбор мотивов, способов решения задач, достигает успеха в выбранной сфере. Таким образом, он подчиняется общепринятой системе, укрепляя свои личностные принципы и систему ценностей приобретением новых важных для него знаний и умений.

Личностно-продуктивный уровень в большей степени отражает поведенческие характеристики молодого человека как личности. Социальная активность в этом случае приравнивается способностью индивида достижения высоких социально значимых результатов в выбранной им или социумом деятельности, формировать новую концепцию социального развития и функционирования. Студент может проявлять новаторские и творческие способности, находить новые пути и способы решения, формировать собственную систему выхода из трудных положений, стать основоположником новой теории развития общества, оказать значительное влияние на будущее педагогики и психологии, то есть в этом случае собственно деятельность выступает в роли самореализационного инструмента аналитического плана.

Последний – продуктивно-творческий уровень – является собой следствие дифференциации предыдущего, личностно-продуктивного, в связи с основными положениями которого теперь не деятельность, а собственно личность представляет собой ценность для всей социокультурной структуры. То есть в этом случае

социальная активность фокусируется на повышенной ценности деятельности учащегося и его личности для общества. Происходит созидание, творчество, новаторство, что актуализирует, превозносит, популяризирует в некоем смысле деятельность личности и позволяет провести рефлексивный анализ, базирующийся на основе достигнутого успеха, выявить его механизмы и формы [7].

Ранее уже указывалось, что эти уровни представляют собой иерархическую систему, организованную с учетом многоступенчатого рассмотрения в рамках теории и практики педагогики. Личность в различных видах деятельности могут характеризовать определенные уровни проявления социальной активности, однако какой-либо из них может стать доминирующим, определяя поведенческий и коммуникационный стиль индивида, его объективное и субъективное отношение к действительности и даже внутреннюю позицию.

Таким образом, можно сделать вывод о безусловном значении исследования данного вопроса с точки зрения психологии межличностной и межкультурной коммуникации, системы поведения и профессиональных навыков личности. Социальная активность молодежи в рамках учебного заведения лишний раз указывает на тенденцию современного образования в области его индивидуализации и вычленения студента как его главного, основополагающего субъекта.

Образовательная среда, как известно, оказывает значительное влияние не только на формирование профессионального и творческого потенциала, но и системы индивидуальных способностей, воспитание социальной активности студента. Так, к основным формам организации общественной деятельности по воспитанию социальной активности студентов относятся:

- студенческое самоуправление, которое направлено с точки зрения социализации и проявления социального потенциала, не только на овладение студентами организационно-управленческими механизмами, но и на приобретение, освоение ими личного опыта активного взаимодействия с разнообразными категориями населения, с представителями предприятий, организаций. Важным здесь является именно самостоятельное освоение молодежью способов и технологий коммуникативного плана, самореализация в социокультурном пространстве сверстников и старшего поколения;

- осуществление лидерских программ. Как известно, социальная деятельность благоприятно сказывается на формировании оптимальных условий для системы лидерских качеств студента, в связи с чем лидерство необходимо рассматривать в качестве социальной активности, либо сформированной жизненной, гражданской позиции, поскольку именно этом в наибольшей степени заинтересованы работодатели. Именно четкая система жизненных и гражданских ценностей является своеобразным показателем творческого и критического способа мышления, наличия в активном поведенческом и мыслительном процессах способностей к неординарным подходам, поиску нестандартных решений, что в большей мере обеспечивает социальное развитие;

- крайне популярное в молодежной среде и многочисленное по общему количеству участников по стране волонтерское движение. Волонтерская деятельность являет собой пример наглядного дуализма социальной активности личности: с одной стороны направлено на развитие и возвращение в личности лидерских качеств организационно-управленческого характера и твердости характера в принятии решений, а с другой – на умение подчиняться и реагировать на переживания других субъектов социума. Такая деятельность характеризуется добровольностью и самостоятельностью в принятии решения заниматься ей, то есть молодой человек в праве сам решать, чем хочет заниматься в плане волонтерства, определять свои личностные ценности, цели и задачи в рамках этого движения, создавать собственные проекты и социальные структуры. Цель такого движения заключается в помощи молодым людям в приобретении понимания и глубинного осознания собственной значимости и важности в сфере социальных взаимоотношений, а также развитии чувства гражданской ответственности за сделанный выбор, воспитании общественной значимой потребности помогать и способствовать процветанию других, созданию специальных условий для рефлексии и самоанализа [3].

Исходя из этого, вовлечение студентов в разные формы социальной активности дает им возможность не просто самореализации и формирования системы собственных, самостоятельно разработанных принципов концептуального конструирования подхода к процессу социализации и проявлению социальной активности, но и непосредственно влияет на его внутренний мир, самоорганизацию, помогает развить свои таланты и способности, а также практиковать основные принципы личностной и социальной ответственности посредством взаимосвязанного эффективного сотрудничества с другими индивидами. В основе образовательного учреждения должна лежать цель предоставления студенту возможности той самой самореализации, помощи в процессе осознания важности и ценности социальной активности, стойкости гражданской и жизненной позиции.

Важно с точки зрения педагогического обеспечения социальной активности и внедрения элемента мотивации и авторитетности в процесс социального взаимодействия со студентами, что обеспечит эффективность применения вышеуказанных методик и задействования особых форм организации социально значимой деятельности. Важно сформировать у студента не только самосознания как самодостаточной и развитой личности, но и воспитать в нем осознание его значимости для социального института, в котором он развивается и находит свое воплощение в виде активного деятеля.

Выводы. В ходе анализа проблемы развития социальной активности студенческой молодежи в теории и практике педагогической науки нами был сделан ряд выводов, основывающийся на комплексном характере, который носит собственно социальная активность. Во-первых, мы выяснили, что такой тип деятельности выступает в первую очередь в качестве главного механизма удовлетворения индивидом его индивидуальных жизненных и гражданских потребностей.

Во-вторых, посредством ее осуществляется трансформация и качественное преобразование окружающего мира, создается система индивидуальных и социально значимых материальных и духовных благ.

В-третьих, социальная активность предполагает субъективизацию многих процессов, в том числе процесс воссоздания окружающей действительности посредством применения модели проектного мышления.

В-четвертых, социальная активность является инструментом всестороннего психического развития личности: его мышления, памяти, творческих и личностных способностей, воображения, профессионального и инновационного потенциала и т.д.

Таким образом, социальная активность, базирующаяся на основных принципах социально значимой деятельности, направлена, с одной стороны, на самореализацию личности в условиях стремительно развивающегося мира, а с другой – на ее реализацию как общественного значимого субъекта, оказывающего непосредственное влияние на формирование и развитие многих социальных структур посредством самосознания, проявления четкой и стабильной гражданской и жизненной позиции, патриотизма.

Литература:

1. Бережная И.Ф., Зыкова А.О. Содержание категории «Социальная активность» в психологии и педагогике / И.Ф. Бережная, А.О. Зыкова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10 (2).
2. Васильева А.Н., Ноговицына Н.М. Социальная активность студентов как условие эффективной самореализации в педагогической профессии / А.Н. Васильева, Н.М. Ноговицына // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61 (2).
3. Дегтярев В.А., Глухих С.И. Развитие социальной активности студенческой молодежи в процессе социального образования / В.А. Дегтярев, С.И. Глухих // Вестник ВУиТ. – 2011. – № 7.
4. Капустина Е.Г. Формы социальной активности современной российской молодежи: социо-коммуникативный анализ / Е.Г. Капустина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 9.
5. Ломов А.Н. Формирование социальной активности студентов / А.Н. Ломов: учебное пособие. – Грозный: Чечено-Ингушский гос. ун-т им. Л.Н. Толстого, 1982. – 114 с.
6. Мордкович В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения / В.Г. Мордкович // Факторы социальной активности городского населения. – М.: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986. – 137 с.
7. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4.
8. Харланова Е.М. Изучение проблемы развития социальной активности будущих специалистов в отечественной науке / Е.М. Харланова // Актуальные вопросы современной науки. – 2008. – № 3.

Педагогика

УДК 001.89

**доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой
рекламы и издательского дела Савченко Любовь Васильевна**

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОПЕРЕЖАЮЩЕГО САМОРАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема научно-исследовательской деятельности студентов как предпосылки опережающего саморазвития будущего специалиста, а также его основные компоненты: когнитивный, личностный, операционно-процессуальный.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научное творчество студентов, исследовательские умения студентов, саморазвитие.

Annotation. The article deals with the problem of research activities of students as a prerequisite for advanced self-development of the future specialist, as well as the main components: cognitive, personal, operational and procedural.

Keywords: research activity, scientific creativity of students, research skills of students, self-development.

Введение. Реформирование экономики в России, глубокие изменения в общественной жизни, расширение международных контактов, обуславливают необходимость подготовки новой генерации специалистов, с глубокими, фундаментальными и профессиональными знаниями, способных профессионально интегрироваться в рыночные экономические отношения.

Исходя из такой потребности, ведется подготовка специалистов по направлению «Реклама и связи с общественностью». Фундаментальная и профессиональная подготовка обеспечивается изучением целого ряда дисциплин, которые дают теоретические знания и практические навыки будущим специалистам.

Основная цель общеобразовательной программы – это предоставление углубленных комплексных знаний в области медиа-планирования и проектного менеджмента, а особенно получение умений и навыков по осуществлению маркетинговых исследований и организации рекламных и PR-кампаний.

Образовательно-профессиональная программа ориентирована на реализацию практических навыков в определении факторов влияния и закономерностей рекламной и PR-деятельности; выявления и установления направлений удачной коммуникации в рамках поставленной цели; анализ причин изменений в подходах к рекламным акциям и PR-кампаний.

Знание и понимание предметной области и понимание профессиональной деятельности. Способность общаться на государственном и иностранном языках как устно, так и письменно. Умение аргументировать выбор путей решения задач профессионального характера, критически оценивать полученные результаты и обосновывать принятые решения. Способность к адаптации и действия в новой ситуации, в частности в международном контексте.

Использовать знания по организации и проведению исследований в сфере рекламы и PR. Способность управлять внешним и внутренним имиджем организации при учете результатов социологических исследований и психологии потребителей.

Учебные планы всех специальностей предусматривают прохождение студентами производственных практик на предприятиях, в издательствах, редакциях газет, в книготорговых организациях, рекламных агентствах, в бюджетных учреждениях.

Выпускники направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» успешно работают руководителями рекламных / PR- агентств, пресс- секретарями политических деятелей и звезд шоу- бизнеса, руководителями отделов рекламы / PR на предприятиях, копирайтерами, спичрайтерами.

Уже с первого курса студенты привлекаются к научно-исследовательской работе профилирующих кафедр, участвуют в конкурсах студенческих научных работ (не только вузовских, но и всероссийских и международных).

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Это, прежде всего, обусловлено тем, что эффективность последней в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний, умений, развитием личностных качеств, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности. Отметим, что также необходимо для освоения учебными дисциплинами владения методами научного познания и исследовательскими умениями.

Целью образования сегодня является подготовка специалистов, способных обеспечить переход от индустриального к информационно-технологическому обществу за новаторство в обучении, воспитании и научно-методической работе. Проведенный анализ научно-педагогической литературы показал, что на сегодня, система подготовки специалистов с высшим образованием имеет определенные недостатки, а именно: отсутствие системной работы студентов в течение учебного семестра; низкий уровень активности тех, кто учится, и отсутствие элементов соревнования в учебных достижениях; возможность необъективного оценивания знаний студентов; значительные расходы бюджета времени на проведение экзаменационной сессии; отсутствие гибкости в системе подготовки специалистов; недостаточный уровень адаптации к быстроменяющимся требованиям мирового рынка труда; низкая мобильность студентов относительно изменения направлений подготовки, специальностей и высших учебных заведений; недостаточная возможность выбора студентом учебных дисциплин. Учитывая это, научно-исследовательская деятельность студентов может позволить наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. Важно отметить, что сам процесс исследования является сугубо индивидуальным и представляет собой ценность, как в образовательном, так и в личностном смысле. В связи с этим будущий специалист должен быть готов к осуществлению научно-исследовательской работы. А это, в свою очередь, позволит в дальнейшей профессиональной деятельности решать производственные задачи на научном уровне [2].

Анализ последних исследований и публикаций определил, что в педагогической науке на сегодня широко исследуются различные аспекты организации и проведения научно-исследовательской деятельности: разработка методологии и методики научного творчества студентов (Алмадакова Г.В., Рупасова Г.Б.); взаимосвязь учебной и научно-исследовательской работы (Бурда А.Г.); рациональное управление научной работой студентов (Страхова И.Б.); опыт организации научного творчества студентов в высших учебных заведениях (Бутина А.В., Олюнина И.В.); обоснование психолого-педагогических факторов, обуславливающих успешность научно-исследовательской работы студентов (Калинина Н.М.). Проблемы формирования учебно-исследовательской деятельности студентов вузов, ее специфику, виды, особенности, возможности изучали многие исследователи. Изучением исследовательской деятельности студентов, сотрудничество преподавателей и студентов в научных исследованиях, а также влиянием научно-исследовательской деятельности вуза на формирование у студентов интереса к науке занимались Е.В. Вострокнутов, Г.Ф. Шамилевна. Научно-исследовательская работа студентов рассматривается и другими учеными как высшая фаза функционирования самостоятельной научно-исследовательской деятельности и выступает важнейшей предпосылкой опережающего саморазвития будущих специалистов.

Отметим, что данные мнения базируются и обусловлены прогрессивной динамикой саморазвития личности, которые обеспечивают высокий уровень знаний, методологическую «вооруженность», рефлексивность мышления, способность к самооптимизации, а также качествами, которые приобретаются именно в процессе научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, можем сформулировать цель статьи, которой является изучение и детальный анализ проблемы научно-исследовательской деятельности студентов как предпосылки опережающего саморазвития будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Научно-исследовательская деятельность студентов – это деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. Она включает в себя следующие этапы: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; поиск необходимого материала, его анализ и обобщение; собственные выводы [1].

Обобщение научных положений, представленных в справочных философских, психологических и педагогических источниках, свидетельствует, что исследование играет первостепенную роль в развитии познавательных процессов, в формировании личности и присвоении ею социального опыта. Однако, необходимо с акцентировать внимание на мнении ученых, которые утверждают, что исследовательская мотивация может быть сильнее и интенсивнее от иных потребностей, даже поздравительных [3].

Определяющей в учебно-исследовательской деятельности студента является актуализация профессионально-значимых знаний – как процесс проведения из потенциального состояния в актуальное действие ранее приобретенных знаний, их воспроизведение и перенос в новые ситуации, использование с целью установления связи с учебным материалом, подлежащим усвоению.

Следовательно можем выделить уровни актуализации профессионально значимых знаний:

- низкий, что указывает на определенные трудности в воспроизведении студентами накопленных знаний, допущение значительных ошибок в преподавании учебного материала, его недостаточный объем и незначительный связь со смежными дисциплинами;
- средний, что указывает на неполный объем воспроизводимого материала студентом, ситуативное установление межпредметных связей;
- высокий, что отражает высокий уровень усвоения знаний, отсутствие ошибок, наличие межпредметных связей, видение перспектив развития явления в контексте учебного процесса [1].

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» рассматривается сущность исследовательского метода обучения как метод обучения, предусматривающий

организацию поисковой творческой деятельности учащихся путем постановки новых для них проблем и проблемных задач [5]. Данный метод получил распространение в 20-е гг. XX в. на занятиях по языку и другим дисциплинам. В ходе его применения учащиеся выполняли большой объем самостоятельной работы, усваивая значительный программный материал. Исследовательский метод, состоит в привлечении учащихся к самостоятельным наблюдениям, на основе которых устанавливаются связи предметов и явлений действительности, познаются закономерности, формулируются выводы. Отметим, что исследовательская деятельность способствует воспитанию у учащихся любознательности, инициативности, стремления к самостоятельному поиску, развивает активность их мыслительных процессов.

В «Словаре лингвистических терминов» значение понятия «метод научно-исследовательский» представлен как: 1. Совокупность приемов и правил изучения того или иного явления или группы явлений. 2. Аспект исследования, подчиняющий себе: а) приемы исследования; б) методику (технику, процедуру) их использования; в) способы описания полученных результатов [3, с. 242]. Также, указана структура исследовательского метода определяется взаимодействием аспекта, приема, методики исследования, способа описания. Различаются четыре понятия, выражаемые термином «метод»: 1) метод-аспект; 2) метод-прием; 3) метод-методика; 4) метод-способ описания [5].

Таким образом, структурно-логический анализ приведенных выше определений показывает, что понятие «исследование» отражает поисковые познавательные процессы и тесно связано с понятием «наука». Так, «Философский словарь» раскрывает сущность феномена «наука» как особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку системно организованных объективных и обоснованных знаний о мире. Практикой, с помощью которой проверяется истинность научных знаний, является научный эксперимент. Наука способна выходить за пределы конкретного исторического этапа и открывать для человечества новые предметные миры, которые могут стать объектами практического освоения лишь на последующих этапах развития цивилизации [6].

В педагогических справочных источниках наука рассматривается как социально-значимая сфера человеческой деятельности; ее основной функцией является выработка и использование теоретически систематизированных объективных знаний о действительности.

Следовательно можно утверждать, что научно-исследовательская деятельность студентов является средством их профессиональной подготовки: с одной стороны, она отличается всеми характеристиками учебно-познавательной работы (предполагает изучение определенного объекта педагогической действительности в процессе решения познавательной задачи, как правило, проблемного характера); с другой, – носит признаки творческой деятельности, актуализирует креативные возможности личности в аспекте выработки собственного «видения» путей решения проблемной задачи.

Система функций научно-исследовательской деятельности как одного из видов учебной работы студента содержит два ведущие блоки:

- блок деятельностно-результативных функций, которые охватывают: выработка студентом инновационно-направленных общественно-значимых знаний о педагогической действительности, что определенным образом отражают личный вклад будущего специалиста; систематизация концептуально-теоретических положений и наработки профессионального опыта в ракурсе определенной проблемы; анализ, классификация и обобщение полученных эмпирических данных; аргументация собственной научной позиции; создание авторской технологии;

- блок личностно-результативных функций, предусматривающих: развитие методологичности и концептуальности мышления будущего специалиста, его убеждений о важности постоянного приобретения научно-теоретических знаний с целью эффективного саморазвития как профессионала-исследователя; овладение студентом техниками исследования и самоисследования; формирование умений рефлексивного самопознания.

Взаимодополнение указанных блоков-функций позволяет обеспечивать: методологическую функциональность личности; научно-системное мировосприятие; действенность знаний; ориентацию на личностно-профессиональную самоактуализацию как высший уровень мотивации будущего специалиста; рефлексивное мышление; процессуально-технологическую подготовленность; режим оптимального самоосуществления в ходе коллективно-групповой творческой работы. Научно-исследовательская деятельность студентов является неотъемлемой составляющей работы высшего учебного заведения и способствует формированию творческой личности будущего специалиста, поскольку позволяет обеспечить обучение студентов методологии рационального и эффективного освоения и использования знаний, заложить основы научно-исследовательской и научно-технической деятельности; позволяет наиболее полно реализовать индивидуальный подход в обучении студентов, дифференцировать их специализацию; уже в рамках учебного процесса, приобщает студентов к научным исследованиям и решению производственных, экономических и социальных задач; активно способствует усвоению студентами современных методов и технологий в области науки, техники, производства, методологией и практикой планирования и оценки рисков, отбора оптимальных решений в условиях современных экономических отношений; развивает у студентов способности к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам; развивает способность использовать самостоятельно добытые научные знания в быстро изменяющихся ситуациях, соответствовать требованиям профессиональной деятельности, научно обосновывать результаты собственного труда; позволяет рационально использовать студентами свое свободное время, отвлекает от приобретения негативных привычек.

Научно-исследовательская работа студентов представляет собой наиболее эффективный метод подготовки качественно новых специалистов в высшей школе. Она максимально развивает творческое мышление, индивидуальные способности, исследовательские навыки студентов, позволяет осуществлять подготовку инициативных специалистов, развивает научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний и практическое применение в решении определенных зарождающихся задач [6].

На наш взгляд, необходимо привлекать студентов к научно-исследовательской работе с младших курсов, что поможет им выбрать научное направление их дальнейшей исследовательской работы. При этом без сомнения важен постепенный переход от простых форм научно-исследовательской работы – до, наиболее сложных. Этот процесс позволяет студенту гармонично развиваться и совершенствовать свои умения и навыки.

Также отметить, что при подготовке специалистов необходимо учитывать, что вследствие развития информационных технологий будут автоматизированы такие процессы, как мониторинг, агрегирование данных, медиа-микс для групп аудиторий, генерация, адаптация и дистрибуция контента. Следовательно, возрастает ценность компетенций, связанных с оценкой ситуации и разработкой концепций, творческой интерпретацией и наполнение содержанием фактов, алгоритмизацию ботов и других подобных сервисов, работы с базами данных. Особое внимание необходимо уделять учебным проектам в области рекламных технологий, корпоративных связей, коммерческой, политической и социальной коммуникации.

Важными направлениями исследований будущих специалистов - изучение новейших технологий привлечения и удержания внимания, управления общественным мнением. При этом учитываются актуальные тренды и вызовы современной рекламы и PR. Особое внимание будет привлечено диджитал-PR и цифровым рекламным технологиям, модернизации контента. Особое внимание уделяется изменениям в бизнес-среде, мотивах и моделях поведения потребителей и производстве и дистрибуции контента. А также, учитывать уровень повышения прозрачности бизнес-среды, увеличения каналов коммуникации с потребителями, кампании и увеличение зависимости от контента. При этом требовательность потребителя относительно качества контента увеличивается, и эта тенденция будет продолжаться.

Современные изменения серьезно осложняют информационные коммуникации с потребителем не по его инициативе. Отдельное внимание будет уделяться тенденции упрощения контента, феноменам постправды и самоизоляции в информационном пространстве.

Таким образом, потенциал научно-исследовательской деятельности в формировании компетентности саморазвития будущего специалиста заключается в его способности существенно активизировать процессы: воспитание убеждений в значимости профессионально-творческого саморазвития будущего специалиста в двух ведущих аспектах: в собственном акмеологическом саморазвитии и усилении самосовершенствования; развития положительной мотивации личностно-профессионального саморазвития, осознание этого феномена как непрерывной максимально полной реализации своего потенциала с выявлением личной ответственности за свое самоосуществление; приобретение теоретических знаний и практических навыков самопознания, самовоспитания, самоактуализации будущего специалиста; формирование рефлексивных умений самооценки, самоконтроля, самокоррекции как необходимой предпосылки эффективного саморазвития профессионала.

Выводы. Таким образом, научно-исследовательская деятельность способна реализовать в ракурсе формирующего воздействия все компоненты саморазвития: когнитивный, личностный, операционно-процессуальный. Данный вид деятельности способствует тому, чтобы студент приобрел навыки, которые ему будут нужны в течение всей жизни; самостоятельность мышления, умение концентрироваться, непрерывное обогащение своего потенциала знаний, умения для формирования собственного мнения на поставленные перед ним задачи, а также навыки целенаправленного и вдумчивого исследовательского процесса.

Литература:

1. Анисимова В.А. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностно-развивающего профессионального образования / В.А. Анисимова, О.Л. Карпова // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2009. – № 1. – С. 38-41.
2. Галиуллина Ф.Ш. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор формирования профессиональной компетентности // *Вестник ТГТУ*. – 2011. – №3 (25).
3. Евдокимов А.К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе / А.К. Евдокимов // Доклады педагогического симпозиума «Проблемы молодежного научного творчества». – М.: ООО «НТА АПФН», –2002. – С. 12-16.
4. Лаптева Е.Ю. Дидактические условия использования опыта организации самостоятельной работы студентов в Великобритании в вузах России: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Казань, – 2001. – 23 с.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. – 2009
6. Торгашина Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Волгоград, – 1999. – 24 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ТАКТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УКРЫТИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности обучения использованию укрытий сотрудниками правоохранительных органов при применении огнестрельного оружия или защиты от такового. Предложены варианты использования в обучении страйкбольного оружия, мультимедийных тиров, стрелкового снаряжения Simunition, а также внедрение на занятиях по дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников ОВД» тактической игры «Ганфайт», в которой участники используют, airsoft/страйкбольное-оружие.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полицейский, Simunition, нападение, курсант, слушатель, мишень, алгоритм, конфликт, Ганфайт, airsoft/страйкбольное-оружие.

Annotation. The article discusses the features of teaching the use of shelters by law enforcement officers when using firearms or protecting against such. Variants of using in training airsoft guns, multimedia shooting galleries, shooting equipment Simunition, as well as the introduction of the tactical game "Gunfight" in which the participants use airsoft / airsoft guns, are introduced in the lessons on the discipline "The basics of personal security of police officers".

Keywords: firearms, emergency, policeman, simunition, attack, cadet, listener, target, algorithm, conflict, gunfight, airsoft-gun.

Введение. Проблема личной безопасности сотрудников органов внутренних дел при решении ими профессиональных задач или в ситуациях, связанных со служебной деятельностью, приобретает в настоящее время особую остроту и актуальность. По официальным данным ежегодно в России непосредственно от рук преступных элементов гибнет в среднем до 400 сотрудников. Учитывая смертность в дорожно-транспортных происшествиях, от несчастных случаев и других потерь эта цифра возрастает до 1000 человек. До 1500 сотрудников в год получают ранения при исполнении служебного долга. Вследствие длительных эмоционально-психологических перегрузок и стрессов количество самоубийств возросло до нескольких сотен в год [1].

Под личной безопасностью сотрудников органов внутренних дел мы подразумеваем реальную защищенность жизни и здоровья человека, его целей, идеалов, ценностей, интересов от опасных воздействий в сфере профессиональной деятельности. Сотрудники органов внутренних дел имеют дело с разными категориями людей, в основном с наиболее трудными в социальном отношении, для которых характерны наличие асоциальных установок, неуправляемость, агрессивность и скрытый характер поведенческой деятельности. В этой связи сотрудники ОВД должны быть готовы к решению многообразных и сложных задач, нередко решаемых в условиях дефицита времени, возникновения критических ситуаций, связанных с риском и опасностью для жизни. В то же время личная профессиональная безопасность сотрудника во многом зависит от него самого, от его общей профессиональной подготовленности и профессионального опыта. Кроме того, зарубежная и отечественная практика деятельности правоохранительных органов показывает, что важную роль в обеспечении личной профессиональной безопасности сотрудника играет владение им специальной тактикой и методами действий в этом направлении [1].

Изложение основного материала статьи. За время обучения курсантов и слушателей в ведомственных образовательных организациях МВД России ними изучается ряд дисциплин, как общетеоретической направленности, способствующих их становлению как личности, так и прикладные дисциплины, направленные на формирование необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих будущему правоохранителю выполнять свои функции по охране общественного порядка и защите прав и свобод граждан от противоправных посягательств на высоком профессиональном уровне.

Охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности являются краеугольным камнем, прежде всего для деятельности правоохранительных органов [8].

В перечень таких дисциплин, также входят и те, которые готовят обучающихся к действиям в различных нестандартных, экстремальных ситуациях, в которых возникает угроза жизни и здоровью полицейского и защищаемых им граждан.

К таким дисциплинам относятся:

- «Физическая подготовка».
- «Огневая подготовка».
- «Тактико-специальная подготовка».
- «Основы личной безопасности сотрудников ОВД» и т.д.

В данной статье более подробно будет рассмотрен вопрос обеспечения личной безопасности, как использование укрытий при применении огнестрельного оружия и защиты от его применения.

Чаще всего, сотрудники правоохранительных органов применяют огнестрельное оружие в городских условиях, поэтому, такой навык, как стрельба из-за укрытия (различные строения, помещения, сооружения и т.д.), является крайне важным [2].

В рамках дисциплины «Огневая подготовка» будущие правоохранители приобретают знания, навыки и умения по обращению с огнестрельным оружием, меткой стрельбы из различных положений, по различным мишеням, на разные дистанции, из-за укрытий, в ограниченное время.

На занятиях по указанной дисциплине, также изучается и отрабатывается упражнение (№ 8а) стрельбы из пистолета (упражнения для стрельбы из пистолета-пулемета и автомата – не предусмотрены), моделирующие условия стрельбы из-за укрытия.

Критерии оценки в данном упражнении сводятся к необходимому количеству попаданий в мишени имитирующих преступников и отсутствию пробоин в мишени имитирующей заложника, а также соблюдение временных рамок.

Зачастую, при стрельбе из-за укрытия, стрелок придает значение правильной и удобной стойке, правильности удержания оружия, качественному прицеливанию, обработке спуска, но не заботится о том, чтобы максимально уменьшить силуэт, видимый из-за укрытия при выполнении выстрелов.

Однако, следует обращать внимание на качество и правильность использования укрытия тоже.

Отработка правильности использования различных укрытий может проводиться в рамках дисциплины «Основы личной безопасности сотрудников ОВД».

Все эти навыки отрабатываются и закрепляются в относительно «спокойной обстановке», стрелок постепенно привыкает и к разным дистанциям, и к ограниченному времени, и самое важное, стрелок заранее знает, когда ему необходимо открыть огонь и что с противоположной стороны ему не угрожает опасность, то есть, никто не будет стрелять «в ответ» или «на опережение».

Такие тренировки, несмотря на их положительные стороны, отчасти «расхолаживают» стрелка, так как тренировка проходит в «комфортных условиях», чего не бывает в реальных огневых контактах.

Задача преподавателя подготовить полицейского к ситуациям, которые могут возникать в его практической деятельности, научить его выходить из любого огневого контакта победителем.

Любая ситуация, в которой возможно применение огнестрельного оружия является экстремальной. Соответственно «погружает» стража правопорядка в некомфортные условия, отличные от условий, в которых происходит получение и закрепление необходимых навыков и умений.

Это обусловлено нахождением стрелка в состоянии стресса, мозг находит в подсознании навыки, которые отработаны и закреплены наиболее четко [2].

Положения для стрельбы условно можно разделить на рациональные, находиться в которых комфортно, и иррациональные (неудобные), обеспечивающие безопасную работу из-за укрытий.

Стрельба из рациональных положений обеспечивает максимальную точность. Но её использование подходит только в идеальной обстановке – когда противник не стреляет в ответ и не нужно заботиться о том, как укрыться от его огня. В реальном поединке приходится думать не только о том, как быстро и максимально точно поразить противника но и о собственной защите.

Преимущество иррациональной стойки при работе из-за укрытия состоит в том, что она относительно безопасна. Использование рациональной стойки при стрельбе из-за стены справа приведет к тому, что практически вся правая часть тела будет открыта. Даже локоть правой руки некуда убрать – мешает корпус. Поэтому нужно поменять положение ног, поставив ближе к стене – правую. В теле появляется неприятное напряжение, однако в таком положении ноги лучше укрыты. Благодаря развороту корпуса появляется возможность убрать локоть внутрь.

Если стрелок сделал все правильно, то противник увидит только краешек лица, оружие и кисти рук. Если стрельба ведется с левой стороны стены, то необходимо переложить оружие в левую руку [3].

Неправильное использование укрытий или не соответствующих положений для стрельбы, а так же тренировки в обычных условиях (без использования «противника») могут привести к следующим негативным последствиям:

Во-первых: обычные, неподвижные мишени расхолаживают стрелка и не воспринимаются как реальная угроза жизни и здоровью, такие мишени не ведут ответный огонь, их необходимо использовать только для изучения какого либо упражнения.

Во-вторых: современная, спортивная, классическая стойка совершенно не предназначена для стрельбы из-за укрытий. При работе из-за вертикального или горизонтального укрытия, стрелок выставляет локти и плечи, высовывает целиком голову и корпус и совершенно забывает о том, что есть еще какие-то направления, кроме тех, что связывают их и текущую мишень. Спрятать такой силуэт за укрытием целиком крайне тяжело [4]. Стоит противнику сместиться немного во фланг, и такая стойка может в реальном бою привести к ранению или летальному исходу.

В-третьих: стрелок, не имеющий специальных навыков, ведет огонь из импровизированного окна, изображая классическую грудную мишень, входит в «дверной» проем всем корпусом, давая возможность противнику с почти 100% вероятностью поразить, в этом случае уже ростовую фигуру [2].

Кардинальное отличие живого противника от картонной или стальной мишени — он не сидит на месте. Если у него будет возможность, он обязательно постарается зайти во фланг, или забраться в тыл.

Работать над устранением таких ошибок стрелкам очень важно и жизненно необходимо. Необходимо использовать такие способы и методики обучения тактическим приемам стрельбы из-за укрытий и из неудобных положений, которые позволят не только успешно поражать противника, но и сведут к минимуму вероятность поражения самого стрелка.

Заставить стрелка быстрее и правильнее использовать неудобные стрелковые положения и закрепить их на уровне инстинктов поможет – стресс!

Есть немало способов, которые могут заставить стрелка испытать стресс: жесткие ограничения по времени, стрельба в условиях ограниченной видимости, стрельба в средствах индивидуальной защиты и т.д. Но использование огнестрельного оружия вынуждает серьезно ограничивать как уровень стресс-факторов, так и сами возможные сценарии отработки такой стрельбы [2].

Немаловажную роль в закреплении правильных навыков стрельбы из неудобных положений играет использование мультимедийных тиров. Технические характеристики таких тиров дают возможность моделирования дульной стрельбы, где есть противник, который атакует, не дает возможности расслабиться стрелку и заставляет его максимально быстро принимать решение по выбору объектов укрытия, способа ведения огня и положения для стрельбы.

Хороший способ заставить стрелков почувствовать опасность - это поставить против них противника с оружием. Вид направляемого на стрелка пистолета удивительным образом подстегивает нервную систему, не говоря уже о значительном приближении таких тренировок к реальным боевым ситуациям [5]. Но из соображений безопасности инструктор не может использовать боевое огнестрельное оружие.

Одним из относительно новых способов стрелковой тренировки, является использование снаряжения Simunition. Такое снаряжение позволяет использовать красящие патроны, «которыми можно стрелять из обычного огнестрельного оружия».

Уменьшенный заряд пороха и сниженный калибр делают, невозможным стрельбу из автоматических пистолетов и винтовок амуницией Simunition FX без изменений в конструкции. Красящая пуля Simunition FX покидает ствол на скорости около 200 м/с и оставляют четкие и ясные следы попаданий. Поэтому хорошая защита для simunition-тренировок крайне необходима [6].

Очень хорошим способом отработки принятия и использования иррациональных положений может служить, так называемый, «Ганфайт». Ганфайт — это тактическая игра, участники которой используют, airsoft/страйкбольное-оружие. Игра идет на небольшом игровом поле, щедро оборудованном укрытиями от огня, и разбита на короткие раунды, заканчивающиеся «смертью» одной из команд или выполнением игрового задания (захват флага, эвакуация заложника и пр.).

При использовании такого оружия в обязательном порядке применяется экипировка, защищающая участников моделируемого огневого контакта от получения повреждения и травм, но попадания все же ощутимы.

Применения ганфайт-тренировок решает сразу несколько задач:

- работа с живыми противником (прилетающие в ответ шары укажут на ошибки, а весьма болезненные попадания помогут прекрасному закреплению пройденного);
- умение оценивать укрытия, и правильно за ними прятаться;
- вырабатывает привычку максимально контролировать все 360° обзора, постоянно помнить о флангах, так как противник активно перемещается от укрытия к укрытию. Такие тренировки учат стрелять и двигаться в условиях ответного огня, и не рисковать без нужды [7].

Выводы. Подводя итоги, следует отметить, что использование выше приведенных методик и способов тренировок на различных этапах подготовки в рамках дисциплин «Огневая подготовка» и «Основы личной безопасности сотрудников ОВД», позволит будущим правоохранителям быстро ориентироваться в сложившейся экстремальной обстановке, правильно выбирать и использовать различные положения для стрельбы и укрытия, просчитывать возможные действия противника, научит стрелка при необходимости вести огонь со «слабой» руки. И самое основное – они сформируют модель поведения будущего правоохранителя, что позволит при выполнении своих профессиональных обязанностей сократить случаи ранений и гибели среди личного состава.

Литература:

1. Самороковский А.Ф. Актуальные вопросы преподавания дисциплины «Основы личной безопасности сотрудников ОВД» в учреждениях МВД Российской Федерации // Вестник Воронежского института МВД России. – 2009. – Выпуск № 4. – С. 102-107.
2. Светличный Е.Г., Михно Т.А. Применение методик новой стрелковой техники при обучении курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России // Материалы Всероссийского круглого стола «Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки». – Орел. – 2016. – С. 136-140.
3. Положения для стрельбы. URL: <https://sites.google.com/site/paintballtactic/home/tehnika/zdania/polozenia>.
4. «Мода или жизнь!» URL: <http://www.gunfight.info/?p=1018>.
5. Стрельба и стресс – долгой мушкетер? URL: <http://www.gunfight.info/?p=921>.
6. SIMUNITION – интересные подробности. URL: <http://www.gunfight.info/?p=1034>.
7. Ганфайт как прикладной вид спорта. URL: http://www.gunfight.info/?page_id=176.
8. Буткевич С.А. Организационно-правовые аспекты охраны общественного порядка (по материалам Республики Крым) // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. - № 1 (25). – 2015. – С. 87-95.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий
обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна**

Институт педагогики, психологии и социологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОРГАНИЗАЦИЯ WEB-ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты особенности организация web-поддержки образовательного процесса для студентов-бакалавров направления «педагогическое образование» заочной формы обучения, представлено описание функций, принципов и возможных вариантов структуры электронных образовательных курсов, предназначенных для работы со студентами заочной формы обучения.

Ключевые слова: web-поддержка, дистанционные образовательные технологии, электронный образовательный курс, высшее образование, бакалавриат, заочная форма обучения, педагогическое образование.

Annotation. The article reveals the features of the organization of web-support of the educational process for undergraduate students of the "Pedagogical education" field of correspondence education, describes the functions, principles and possible options for the structure of e-learning course designed to work with students of correspondence education.

Keywords: web-support, distance learning technologies, e-learning course, higher education, bachelor's degree, distance learning, teacher education.

Введение. Образовательный процесс в современной российской системе высшего образования сложно представить без использования дистанционных образовательных технологий. Они применяются в условиях не только очной, но и очно-заочной и заочной форм обучения. Это приводит к актуализации вопросов, связанных с разработкой педагогического обеспечения целостного системного применения дистанционных образовательных технологий в ходе профессиональной подготовки всех специалистов в целом и будущих педагогов в частности.

На наш взгляд, одной из наиболее распространенных форм включения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс со студентами заочной формы обучения является web-поддержка, подразумевающая разработку и использование электронных образовательных курсов при организации самостоятельной работы студентов и проведении процедур промежуточной аттестации.

Формулировка цели статьи. Раскрыть особенности организация web-поддержки образовательного процесса для студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование» заочной формы обучения; описать функции, принципы разработки и возможные варианты структуры электронных образовательных курсов, предназначенных для работы со студентами заочной формы обучения.

Изложение основного материала статьи. В последнее время всё чаще в педагогической среде идет обсуждение целесообразности подготовки специалистов, в том числе будущих педагогов, в условиях заочной формы обучения. Однако заочное обучение по мнению А.Я. Кузнецовой будет в России присутствовать всегда, поскольку является одним из наиболее результативных способов доступа к высшему образованию без отрыва от профессиональной деятельности [1].

Помимо этого в факторам, повышающим привлекательность заочной формы обучения, относят более высокий уровень мотивации для поступления в вуз абитуриентов программ заочной формы обучения, являющихся профессионально направленными и имеющими практические профессиональные умения и навыки; организацию объективной обратной связи преподавателя с работником реального сектора экономической и социальной сфер; более низкие государственные затраты на обучение студентов заочной формы по сравнению со студентами очной формы обучения [4].

Сосновская Н.Б., Еникеева Н.И. указывают на то, что фундаментом для образовательного процесса при заочной форме обучения выступает целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студентов. Она должна обеспечиваться не только регламентированным режим очного аудиторного контакта преподавателя со студентами во время сессии, но и непрерывного взаимодействия в межсессионный период с помощью дистанционных образовательных технологий [3].

Использование дистанционных образовательных технологий в ходе процесса профессиональной подготовки в системе высшего образования может проходить в различных формах. В рамках данного

исследования рассматривается такая форма, как web-поддержка осуществляемая с помощью электронных образовательных курсов, направленных на сопровождение самостоятельной работы студентов и проведение процедур промежуточной аттестации.

И.Д. Минаева рассматривает целесообразным использование для указанных выше целей интернет-ресурсов, виртуальной обучающей среды на платформе Moodle и т.д. Программное обеспечение на базе платформы Moodle имеет достаточно простой для потенциальных пользователей интерфейс, позволяет разрабатывать и управлять электронным образовательным курсом без специальной технической поддержки [2].

Для рассмотрения особенностей организации web-поддержки образовательного процесса для студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование» заочной формы обучения необходимо проанализировать специфику освоения ими дисциплин учебного плана. Опыт организации образовательного процесса со студентами бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» заочной формы обучения в Институте педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» показывает, что можно выделить три фазы процесса освоения по отдельной дисциплине учебного плана:

1. Установочная сессия.

Установочная сессия проводится в течение 2 недель и предполагает проведение лекционных и практических аудиторных занятий по дисциплинам. При этом объём аудиторной нагрузки по каждой дисциплине в данную сессию определяется учебным планом.

Лекционные занятия проводятся в форме изложения преподавателем информации по теме дисциплины, а также включением элементов интерактивного взаимодействия с обучающимися, направленного на углубленное изучение материала и получение оперативной обратной связи о ходе освоения студентами содержания дисциплины.

Практические занятия проводятся в форме групповой и индивидуальной работы студентов, предполагающей работу с источниками, выполнение заданий и упражнений, участие в деловых играх.

Основными целями web-поддержки данной фазы являются:

- визуализация возможных индивидуальных образовательных траекторий освоения студентами данной дисциплины;
- информационное сопровождение лекционных и практических занятий;
- организация оперативного взаимодействия преподавателя со студентами, студентами внутри группы;
- получение преподавателем оперативной обратной связи о ходе освоения студентами содержания дисциплины.

2. Межсессионный период.

Межсессионный период направлен на организацию систематической самостоятельной работы студентов с целью освоения содержания дисциплины и развития соответствующих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Основными видами самостоятельной работы являются изучение теоретического материала (чтение и анализ студентами письменных источников по изучаемой теме: учебных пособий, монографий, статей и пр.), выполнение практических и комплексных заданий, разработка контрольной работы, подготовка к промежуточной или итоговой аттестации по дисциплине.

Основные цели web-поддержки в данной фазе:

- мотивация освоения студентами данной дисциплины за счёт отображения прогресса при выполнении заданий курса;
- информационное сопровождение самостоятельной работы студентов, предполагающее предоставление доступа к учебным, методическим, справочным материалам;
- организация оперативного взаимодействия преподавателя со студентами, студентами внутри группы;
- получение преподавателем оперативной обратной связи о возникающих у студентов проблемах и затруднениях при выполнении заданий курса;
- мониторинг хода и результатов освоения студентами соответствующей дисциплины.

3. Экзаменационная сессия.

Данная фаза длится одну неделю, в течение которой студенты проходят аттестацию по дисциплине. Промежуточная или итоговая аттестация по конкретной дисциплине может проходить в классической форме зачета или экзамена, не предполагающей использования дистанционных технологий, или включать интерактивные компоненты, предполагающие обращение к электронному образовательному курсу в ходе тестирования, взаимного рецензирования и оценивания работ одногруппников и т.д.

К основным целям web-поддержки данной фазы можно отнести:

- мотивация освоения студентами данной дисциплины за счёт отображения прогресса при выполнении заданий курса;
- организация оперативного взаимодействия преподавателя со студентами, студентами внутри группы;
- получение преподавателем оперативной обратной связи о возникающих у студентов проблемах и затруднениях при выполнении заданий курса;
- контроль уровня сформированности у студентов образовательных результатов в соответствии с учебным планом и образовательной программой высшего образования;
- мониторинг качества освоения студентами данной дисциплины.

Организация web-поддержки образовательного процесса по отдельной дисциплине для студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование» заочной формы обучения направлена на осуществление следующих функций:

- мотивационной, связанной с поддержанием относительно постоянного уровня стремления студентов к получению образования, поиском наиболее значимых способов мотивации дальнейшего образования и самообразования;
- информационной, которая обусловлена необходимостью формирования у студентов информационной культуры в ходе поиска, отбора, освоения и презентации теоретической основы преподаваемых дисциплин;
- коммуникационной, предполагающей создание условий для организации продуктивного синхронного и асинхронного педагогического взаимодействия преподавателя и обучающихся;

— контролирующей, проявляющейся в создании системы мониторинга хода и результатов освоения студентами дисциплины.

Основными принципами разработки и наполнения электронных образовательных курсов, предназначенных для web-поддержки образовательного процесса со студентами-бакалаврами направления «Педагогическое образование» заочной формы обучения являются:

- представление информационной основы курса с использованием современных средств визуализации и аудиовизуальных сервисов;
- максимальная понятность формулировки заданий и прозрачность критериев оценки работ;
- сочетание оценки работ студентов преподавателями, другими студентами и самооценки результатов собственной деятельности;
- применение элементов геймификации для повышения мотивации студентов к освоению курса (рейтинги, бэйджи, награды и пр.);
- отбор при проектировании курса заданий, носящих конструктивный и творческий характер;
- организация индивидуальной и групповой работы студентов в ходе работы над заданиями различного уровня сложности.

Варианты организации структуры электронного образовательного курса, направленного на web-поддержку образовательного процесса по дисциплине учебного плана студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование» заочной формы обучения:

1. Тематическая структура курса предполагает деление его на разделы, каждый из которых предполагает изучение отдельного модуля или темы дисциплины в соответствии с её утвержденной рабочей программой и фондом оценочных средств. Каждый из разделов включает одновременно теоретические материалы, описание заданий и контрольных процедур.

Ключевые достоинства данного варианта структуры электронного образовательного курса:

- наглядность информационного наполнения курса, студентам достаточно легко понять, какие темы включает дисциплина;
- модульный принцип организации работы внутри электронного образовательного курса;
- проектирование педагогического дизайна электронного образовательного курса требует меньшего количества усилий со стороны преподавателя в силу привычной логики развертывания его содержания.

При этом к недостаткам вышеописанной структуры можно отнести:

- необходимость введения разделов или тем, связанных с формированием у студентов представления о связях между изучаемыми темами;
- возможное отсутствие связей между заданиями курса в различных темах;
- неравномерность учебной нагрузки при освоении тем курса.

2. Хронологическая структура подразумевает организацию курса в привязке ко времени его освоения. К примеру, курс может быть организован в виде понедельного плана, содержащего описание ключевых целей и заданий недели, или разделен на основе ключевых фаз освоения дисциплины (установочная сессия, межсессионный период, экзаменационная сессия и т.д.).

В качестве достоинств данного варианта организации структуры электронного образовательного курса можно указать:

- визуальная наглядность необходимости выполнения отдельных видов работ в определенный период времени;
- потребность в более низком уровне способности к планированию собственной учебной деятельности по времени у студентов.

Недостатки указанной структуры электронного образовательного курса:

- необходимость перед началом каждого семестра обновлять даты выполнения заданий;
- при возникновении каких-либо отклонений от учебного графика электронный образовательный курс потребует дополнительной коррекции со стороны преподавателя.

3. Блочная структура электронного образовательного курса разрабатывается на основе деления представленных материалов и элементов по их назначению и выполняемым функциям. В данном случае типовыми составляющими являются теоретико-методологические материалы, практические задания и работы, контрольно-оценочные материалы для проведения итоговой аттестации.

Преимущества третьего варианта структуры электронного образовательного курса:

- наглядность для студентов образовательной траектории при освоении дисциплины;
- комплексный и системный характер разработки заданий курса, когда они должны быть логически связаны друг с другом (от более простых к более сложным, от раскрывающих отдельные аспекты к комплексным).

Недостатками данной структуры электронного образовательного курса являются:

- неравномерность учебной нагрузки при освоении различных блоков курса;
- возможность использования студентами прагматического подхода к выполнению заданий курса, когда они пропускают знакомство с информационными материалами и сразу начинают выполнять задания.

Выводы. Подводя итоги, необходимо отметить, что необходимость организации web-поддержки образовательного процесса для студентов заочной формы обучения не вызывает сомнений. При этом в настоящий момент основное внимание должно быть направлено на разработку необходимого теоретического, методического, технического обеспечения данного процесса и условий его эффективности в педагогической действительности российской системы высшего образования.

Представленный в статье опыт может быть интересен преподавателям и специалистам в области информатизации образовательного процесса системы высшего образования, а также использован при организации дополнительного профессионального образования административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Литература:

1. Кузнецова А.Я. Принципы инновационного образования // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 12 — С. 77-78.
2. Минаева И.Д. Организация самостоятельной работы по английскому языку студентов заочной формы обучения в морском вузе // Развитие образования. — 2019. — № 1 (3). — С. 86-89.

3. Сосновская Н.Б., Еникеева Н.И. Использование интернет-технологий при работе со студентами заочной формы обучения // Управление устойчивым развитием. – 2016. – № 6 (07). – С. 103-106.
4. Тыжбурова О.В. Развитие заочной формы обучения в условиях электронной информационно-образовательной среды // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2017. – № 1. – С. 60-66.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Серебрякова Наринэ Витальевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Гульнара Рустэмовна

Институт специального образования и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются процессы формирования предложно-падежных конструкций у детей с нормальным речевым развитием, трудности усвоения предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи, технологии диагностики данных конструкций у детей, методика формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР, в которой используется систематизированный речевой материал, технология модельного обучения, а также включение в работу с ребенком воспитателей и родителей.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, предложно-падежные конструкции, диагностика, лексико-грамматическая сторона речи, формирование, коррекция.

Annotation. The article discusses the processes of the formation of the prepositional cases in children with normal speech development, the difficulties of mastering the prepositional cases in preschoolers with general speech underdevelopment, the technology for diagnosing these structures in children, the methodology of the formation of the prepositional cases in children with OHP, in which systematic speech material, technology of model training, as well as the inclusion of teachers and parents in work with the child.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment, prepositional constructions, diagnostics, lexical and grammatical side of speech, formation, correction.

Введение. Одним из специфических симптомов речевых нарушений у детей с ОНР являются трудности в усвоении предложно-падежных конструкций. В современном русском языке значения, выражаемые конструкциями данного типа, исключительно разнообразны и сложны. Правильное употребление детьми словосочетаний, составленных по способу предложно-падежного управления, свидетельствует о довольно высоком уровне развития лексико-грамматической системы языка.

Специалисты отмечают значимость изучения нарушений употребления словоформ детьми с ОНР, которые обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, а также операций выбора языковых единиц и грамматического конструирования [3, с. 69].

Неправильное употребление предлогов, падежных окончаний существительных, пропуски и замены предлогов в устной речи показывают незавершенность формирования грамматической системы языка и связной речи у дошкольников с ОНР [4, с. 325].

По мнению ряда авторов, предлог играет не менее важную роль, чем падежи в предложно-падежных конструкциях. «Предлоги развивают и уточняют падежные формы имен, указывают на отношение их к другим словам предложения и словосочетания, и вместе с ними выражают в языке различные отношения объективной действительности» [2, с. 333].

Предлоги и окончания являются минимальными элементами, имеющими синтаксическое значение, которые «обслуживают смысловую сторону синтаксических построений» [1, с. 8-9].

Изложение основного материала статьи. Схема построения предложно-падежных конструкций состоит в том, что ребенок должен употреблять предлог со значимой частью речи с определенным падежным окончанием. Каждый падеж заключает в себе определенный комплекс морфологических значений, например, значение числа (множественное и единственное) или значение рода (мужской, женский, средний). В русском языке используется более ста предлогов, при этом предлоги должны употребляться с шестью падежами. Распределение предлогов между падежами будет неравномерным. Например, именительный падеж с предлогом не употребляется, а на долю родительного падежа приходится наибольшее количество предлогов.

В условиях нормального развития детской речи усвоение предлогов осуществляется только после овладения детьми более функциональных элементов языка - флексий. При нарушениях речевого развития дети не овладевают необходимым набором словоформ и не усваивают отношения между словоформами в словосочетании и предложении.

По данным С.Н. Цейтлин [7, с. 98], «к двум годам большинство детей в состоянии выбрать нужную падежную форму для передачи определенного смысла, к трем-четырем годам они конструируют падежную форму с достаточной степенью уверенности, т.е. выбирают нужное окончание в соответствии с типом склонения существительного».

Программа формирования синтаксических единиц родного языка осуществляется в возрасте 2,5-6 лет. Действие данной программы «направлено на осуществление механизма аналитических и синтезирующих операций в отношении усваиваемого вербального материала, формирования грамматических структур и динамических стереотипов» [6, с. 14].

Процесс усвоения предложно-падежных конструкций находится во взаимосвязи с уровнем развития оптико-пространственных функций, использованием навыков невербального и вербального оформления пространственной информации [5, с. 17].

Для продуктивного формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР логопед прежде проводит диагностику всей речевой деятельности в целом, и предложно-падежных конструкций в частности. В настоящее время в практике логопедической работы при обследовании речи детей используются не только логопедические технологии, успешно применяются также нейропсихологические, психолингвистические методики, методы экспресс-диагностики. Подходы к изучению проблемы диагностики и коррекции речевой деятельности детей носят многоаспектный и междисциплинарный характер. Представленные в разных методиках материалы обследования речи детей способствуют качественному улучшению диагностики речевых расстройств и оказывают помощь в осуществлении дифференцированного подхода как при диагностике, так и при последующей коррекции выявленных нарушений. Представители разных научных школ сходятся лишь в одном: наличие в настоящее время двух классификаций речевых нарушений обуславливает трудности в формулировании логопедического заключения, поэтому многоуровневые логопедические заключения становятся приоритетными и успешно используются логопедами в различных типах учреждений. [8, с. 395]

Для изучения состояния предложно-падежных конструкций у детей с ОНР мы провели исследование, в котором приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста, из них 15 детей с ОНР (III уровень) в возрасте 6-7 лет, посещающих логопедическую группу дошкольного учреждения, и 15 детей с нормальным речевым развитием.

Анализируя результаты, полученные у дошкольников с нормальным речевым развитием, следует отметить, что 69% имеют высокий уровень сформированности предложно-падежных конструкций, 24% показали средний уровень и всего 7% испытуемых показали низкий уровень.

По данным исследования нами были выделены уровни выполнения заданий на понимание и употребление предлогов детьми с нормальным речевым развитием и детьми с ОНР (диаграмма 1).

Сравнительная характеристика уровней сформированности предложно-падежных конструкций у детей с нормальным речевым развитием и детей с ОНР

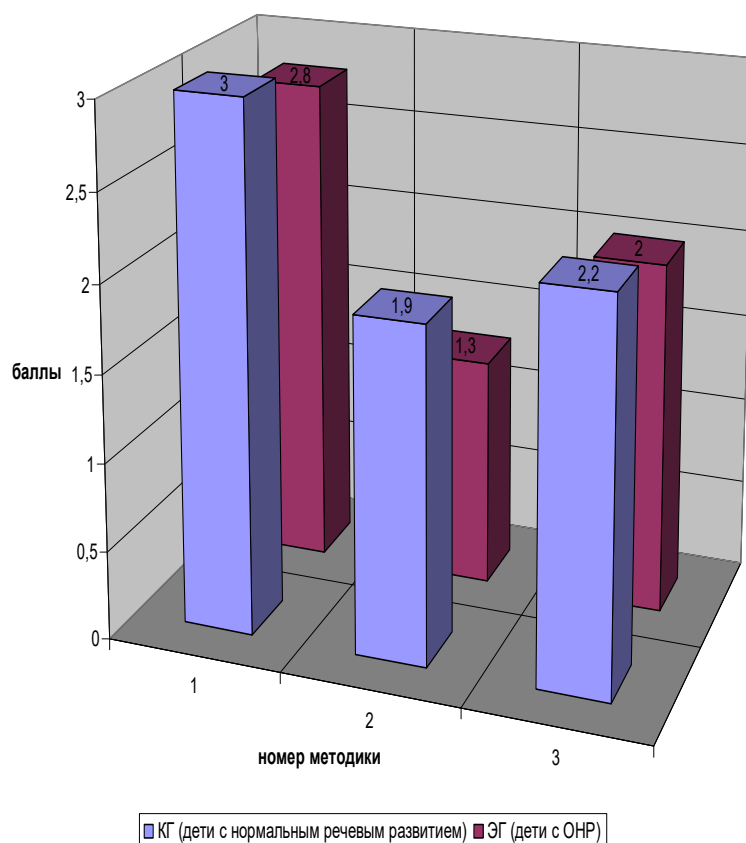


Диаграмма 1

Примечание: 1 - понимание предложно-падежных конструкций; 2 - употребление предложно-падежных конструкций со значением местонахождения и направления действия (с использованием предметных и сюжетных картинок); 3 - употребление предложно-падежных конструкций с простыми предлогами в связной речи

Как видно из Диаграммы 1, уровень понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей с нормальным речевым развитием выше, чем у детей с ОНР. Вместе с тем следует отметить, что у обеих групп детей понимание значения предлогов находится на более высоком уровне, чем употребление в экспрессивной речи.

Анализ усвоения предложно-падежных конструкции показал, что различные группы предлогов усваиваются в зависимости от сложности понимания значения словоформы: предлоги со значением

местонахождения усваиваются успешнее, чем предлоги со значением направления движения и сложные предлоги (диаграмма 2).

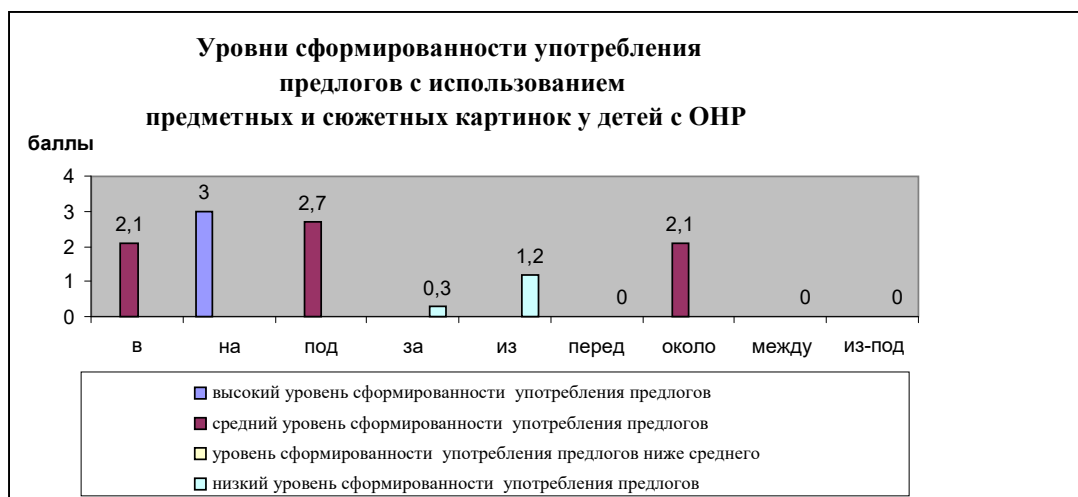


Диаграмма 2

Первая подгруппа детей с ОНР со средней степенью сформированности употребления предлогов составила 40%. У дошкольников нет затруднений в использовании простых предлогов «в», «на», «за», «под». Опираясь на наглядность, дети правильно составляют предложения с использованием данных предлогов. Предлог «из-за» дошкольники не используют. На вопрос «Откуда наблюдает зайка за детьми?» - отвечают одним словом «Выглядывает», «Сбоку», или заменяют сложный предлог «из-за» одним из его составляющих предлогом «за».

Вторая подгруппа детей с ОНР со степенью сформированности употребления предлогов ниже средней составила 55%. Отмечались замены предлога «под» предлогами «около», «у», «перед». Например, вместо фразы «Зайка сидит под деревом» - «Зайка сидит около или перед деревом». Предлог «из-за» заменяют предлогами «от», «за», «у». Например, «Зайка смотрит из-за дерева» - «Зайка смотрит за деревом», «Зайка смотрит от дерева» или «Зайка смотрит у дерева».

Третья подгруппа детей с ОНР с низкой степенью сформированности употребления предлогов составила 5%. Ребенок правильно использует в речи предлоги «в», «на», «за», «из». При употреблении предложно-падежных конструкций дети допускают ошибки: неточное потребление предлогов; замены предлогов; неправильное употребление падежного окончания существительного при верно выбранном предлоге; правильное употребление падежного окончания существительного при неправильно выбранном предлоге.

Сравнительные данные показали, что у детей с ОНР отмечается более низкий уровень употребления предложно-падежных конструкций со значением местонахождения и направления действия (с использованием предметных и сюжетных картинок), по сравнению с детьми без речевых нарушений. Ошибки, допущенные детьми с ОНР, являются более грубыми и специфическими, чем у детей того же возраста с нормальной речью. Овладевая нормами предложно-падежного управления, дети с недоразвитием речи испытывают значительные затруднения в понимании значения сходных предлогов, в употреблении предлогов с соответствующей флексией, а также в установлении пространственных отношений между предметами

Целью логопедической работы является формирование у детей с ОНР представления о лексическом и синтаксическом значении словоформ как средства выражения связи между словами. Логопедической работа над предложно-падежными конструкциями проводится в два этапа:

- наблюдения над смысловым значением предлогов, уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове;
- ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

В связи с тем, что предложно-падежные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале словосочетаний и несложных фраз. На первом этапе закрепляется практическое усвоение предлогов «в», «на», «под» и различение их элементарного лексического значения в словосочетаниях, указывающих направление движения с вопросом «Куда?», затем – этих же предлогов, указывающих на место нахождения предмета с вопросом «Где?».

Работу над предлогами необходимо проводить поэтапно. Важно помочь ребенку усвоить смысловое значение каждого предлога, для чего предлагается выполнить действия с предметами по инструкции. Затем последовательно задаются вопросы о местоположении предмета («Покажи, какой карандаш лежит на столе?»; «Под столом?»; «В столе?»; «Одинаковые или разные действия нужно выполнить с предметами?»; «Чем они отличаются?»).

Закрепить правильное употребление предлогов необходимо путем многократного повторения однотипных синтаксических конструкций с использованием данного предлога. Ребенка спрашивают: «Откуда можно взять книгу, если ее положили в стол, в шкаф, в ящик (из стола, из шкафа, из ящика)?» и т.п.

На первоначальном этапе формирования умения правильно употреблять предлоги работа начинается с уточнения значений предлогов в импрессивной речи. Ознакомление детей с предлогами, рекомендуется проводить в следующей последовательности:

- предлоги «в», «на», «у», «под», «над», «перед», «за», «около», «между», выражающие местоположение;
- предлоги «в», «из», «к», «от», «по», «с(со)», «до», «через», служащие для выражения направления

движения;

- сложные предлоги «из-за», «из-под».

Приобретенные умения закрепляются в практических упражнениях: дети определяют количество слов в предложениях, учатся выделять предлог как самостоятельное слово в речевом потоке. Необходимо специально предусматривать дифференциацию близких по значению предлогов, требующих одного и того же падежа, а также различение предлогов в зависимости от семантики управляющих слов.

Практическое овладение грамматическими значениями предлогов необходимо сочетать с работой по формированию системы словообразования. Особое внимание следует уделять употреблению глаголов движения с приставками, которые включаются с предлогами в определенные синтаксические структуры. Например, образование глаголов с приставками *в-, вы-, (влетел-вылетел)* с предлогами «в», «из»; образование глаголов пространственного значения с приставкой *при- под- от-* (*пришел, подлетел, отбежал*) с предлогами «к», «от». Необходимо целенаправленно формировать у детей с ОНР систему употребления приставочных глаголов в самостоятельной речи, строить однотипные глагольные словосочетания с тем, чтобы научить выделять семантические и формально-грамматические признаки (предлог и падеж управляемого слова).

Коррекционно-развивающие игры и упражнения включаются во фронтальные логопедические занятия; проводятся на подгрупповых и индивидуальных занятиях логопеда, на занятиях по развитию речи; включаются в совместную деятельность педагога и детей на вечерних занятиях с воспитателем, при выполнении домашних заданий с родителями. Закрепление употребления предлогов осуществляется и на занятиях по звукопроизношению. Например, на занятии по изучению звука [в] закрепляется предлог «в», при изучении звука [н] – предлог «на», звука [п] – предлоги «по», «под», звука [к] – предлог «к», звука [о] – предлоги «о», «от», «около»; звука [с] – предлог «с» («со»), звука [з] – предлоги «за», «из», «из-за» и т.д.

Эффективными приемами работы над предложно-падежными конструкциями являются использование графических обозначений предложно-падежных конструкций; использование специально подготовленных опорных схем; применение упражнений на ориентировку в пространстве. Рекомендуется использовать в работе с детьми моделирование ситуаций с предметами, компьютерные игры, пиктограммы с обозначением действий (к примеру, схематичное изображение «человечка», который идет, стоит, сидит, бежит).

Выводы. Формирование предложно-падежных конструкций следует начинать с развития пространственно-временных отношений. В процессе работы над предлогами педагог должен сформировать у детей представления о смысловом (семантическом) значении предлогов и представление о предлоге как отдельном слове; отработать навык правильного употребления падежной формы имени существительного с предлогом, т. е. навык предложного управления; обучить правильному употреблению и анализу предложений с предлогами; закрепить умение составлять предложения с предлогом по моделям и схемам.

Дошкольников с ОНР необходимо специально обучать употреблению различных словоформ для выражения пространственных отношений, а также проводить работу по дифференциации семантических значений предлогов.

При проведении коррекционной работы с дошкольниками формирование предложно-падежных конструкций рассматривается как составная часть работы над предложением, что является основой для правильного употребления предлогов в разнообразных синтаксических единицах.

Литература:

1. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Ч.3. Синтаксис. Пунктуация. – М., 1987.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. – М.: Логос, 2002.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 2004.
4. Логопедия. Теория и практика. // под ред. д.п.н. Филичевой Т.Б. – М.: Эксмо, 2017.
5. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автореферат дис. канд.пед.наук. М., 2005.
6. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи. // Дефектология. – 2004. – №5.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000.
8. Шашкина Г.Р. Современные технологии диагностики речевой деятельности дошкольников с нарушениями речи. // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. В. 4 - М.: Логомаг. 2016. С. 384-395.

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

старший преподаватель Бозина Татьяна Анатольевна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Чайкина Жанна Владимировна

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

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ – КАК ЕДИНЫЙ СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье раскрыта сущность актуальности модульного обучения на современном этапе развития технологий образовательного процесса. Приведены ряд изменений содержания образовательной деятельности модульного обучения. Обозначена основная цель формирования модульного обучения, которая будет заключаться в развитии самостоятельности обучающегося в развитии творческого потенциала. Дано определение Модуля как самостоятельная учебная единица знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Рассмотрены факторы применения технологий модульного обучения в образовательной деятельности. Сделаны основные выводы по организации новых способов учебного процесса.

Ключевые слова: модульное обучение, технологии, образовательный процесс, дифференциации образования, инновации образовательного процесса, модуль.

Annotation. In the article, essence of actuality of the module teaching is exposed on the modern stage of development of technologies of educational process. Resulted row of changes of maintenance educational activity of the module teaching. The primary purpose of forming of the module teaching is marked, which will consist in development of independence of student in development creative potential. Determination of Module as independent educational unit of knowledges, incorporated a certain goal, methodical guidance of mastering of this module and control after his mastering is Given. The factors of application of technologies of the module teaching are considered in educational activity. Basic conclusions are done on organization of new methods of educational process.

Keyword: module teaching, technologies, educational process, differentiations of education, innovations of educational process, module.

Введение. Информатизация образования стала основным этапом изменений и внедрения инновационных преобразований во всех уровнях процесса обучения.

Основным современным направлением развития образовательного процесса в учебных заведениях на сегодняшний этап педагогической теории является теория информационного модульного обучения. Главная цель модульного обучения формирование в рамках модулей учебного процесса или отдельных дисциплин профессиональных компетенций в подготовке высококвалифицированных специалистов.

В данном исследовании будут обоснованы особенности технологии модульного обучения в образовательном процессе вуза.

Изложение основного материала статьи. Модульное обучения - способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Модульное обучение начало зарождаться в конце второй мировой войны. В то время нужны были очень необходимы системы обучения профессиональным умениям в короткий период.

Были подробно исследованы промышленные задачи и разработаны инструкции согласно их теоретическому и технологическому использованию, а также инструкции по технике безопасности в разных областях промышленности. Это было уже разновидностью модульного обучения, но этот термин еще не был адаптирован к образованию и профессиональному обучению.

Только лишь через десять лет авторитеты в области образования и профессионального обучения отреагировали на тенденцию систематизировать техническое и профессиональное обучение на модульной основе [5].

Модульное преподавание берет начало в трудах Б.Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых, таких как Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса. [2].

Толчком к введению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО. Она проходила в Париже в 1974 году. Она советовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям».

Данным требованиям наилучшим образом отвечало модульное обучение. Оно позволяло гибко строить содержание из блоков, соединять различные виды и формы обучения, выбирать наиболее оптимальные из них для определенной группы обучающихся, которые получали возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе [7].

В советском союзе модульное обучение возникло в конце 80-х годов благодаря трудам исследователя П.А. Юцявичене и ее учеников.

Создатели данного исследования представляют цель модульного обучения в формировании подходящих условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности, а также уровню ее базовой подготовки с помощью организации учебно-познавательной деятельности согласно индивидуальной учебной программе [8].

На сегодняшний день разработано и успешно используется много различных вариантов технологии модульного обучения. Разрабатываются все новые и новые модульные программы, модульные учебные пособия, модульные учебные курсы [10].

Модульное обучение, как технология, в ее различных вариантах и модификациях применяется не только в вузах, но и в средних общеобразовательных школах, в колледжах и техникумах, в институтах повышения квалификации специалистов, в бизнес – школах.

Таким образом, технология модульного обучения развивалась на протяжении нескольких лет. Данным способом обучения интересовалось много ученых и до сих пор он является наиболее оптимальным для работы учителя с обучающимися.

Традиционная система образования подразумевает одновременное и последовательное изучение нескольких предметов. В среднем каждый год изучается десять и более дисциплин.

Модульная или блочная система — это кардинально иной подход, при котором в рамках блока или модуля изучается два-три взаимосвязанных предмета. Считается, что это позволяет изучить предметы более полно и качественно.

Отличия модульной системы от традиционной заключается в том, что: в традиционной системе изучают одновременно большое количество предметов, в модульной же выбирают от одного до трёх и занимаются ими несколько месяцев [4].

Обычно ученик каждый час переключает своё внимание на совершенно другую дисциплину. В блочной системе есть возможность разобрать одну тему максимально подробно за несколько дней.

Стандарты обычных образовательных программ ориентированы на усреднённого ученика. Модули же всегда индивидуально подстраиваются под каждого ребёнка. Например, можно включить в занятия игры, если это поможет лучше усвоить материал.

Модульное обучение значительно сокращает время на получение образования, так как не требует частых повторений пройденного материала. При обычной системе так не получится, ведь каждый предмет растянут на целый год.

Существует два подхода к модульному обучению.

1. Погружение в один предмет. Выбирается один предмет и изучается разными способами: при помощи лекций, практических занятий и упражнений, чтения дополнительной литературы, обсуждения пройденного, творческих заданий и так далее. Заниматься можно от нескольких недель до полугода — всё индивидуально. После того как ребёнок усвоил материал за один класс (или достиг другой образовательной цели), можно переходить к следующему предмету. Этот подход ещё называют «методом погружения», потому что у ученика есть возможность изучить дисциплину настолько глубоко, насколько он захочет [9].

2. Взаимосвязанные предметы. В этом случае выбираются два (реже три) близких предмета и изучаются параллельно. Например, можно заниматься до обеда математикой, а после — физикой или в понедельник заниматься русским языком, а во вторник литературой. Во время обучения указываются взаимосвязи этих предметов. Хороший способ «связать» дисциплины друг с другом — это изучение одной темы, но с разных сторон. Например, про Средневековье можно читать художественную литературу, слушать лекции по истории и писать сочинения о рыцарях. После каждой темы делается подведение итогов. Завершить изучение всех двух или трёх предметов можно творческим проектом, работа над которым объединяла бы весь пройденный материал.

При выборе подхода ориентироваться нужно на личные особенности ребёнка. Например, первый вариант подойдёт для тех, кому трудно переключаться с одного предмета на другой. Такие дети достигнут лучших результатов, если сконцентрируются на чём-то одном. Второй подход больше для непосед, которым скучно сидеть над одним и тем же предметом несколько дней подряд [6].

В блочной системе у ребёнка есть право выбрать предмет для изучения и виды занятий, а это, в свою очередь, повышает мотивацию.

Все принципы модульного обучения основаны на индивидуализации.

Принцип 1. Самостоятельность. Ребёнок в модульной системе должен сам изучить информацию. Взрослый может помочь с поиском материалов, организацией занятий, но ученик сам определяет, сколько времени он потратит на тему и насколько глубоко в неё погрузится. Для этого он должен быть хорошо замотивирован. Задача родителей — помочь ребёнку построить образовательную стратегию.

Принцип 2. Структурирование. Информации в одном предмете много, поэтому важно чётко распределить все темы и виды занятий по ним. Например, решить, по каким темам достаточно будет послушать урок и выполнить упражнения, а по каким стоит добавить исследовательскую или творческую работу. Продумать план нужно вместе с ребёнком: это лучше подготовит его и даст общее представление о предмете.

Принцип 3. Гибкость. Модульная программа обучения хороша тем, что в любой момент можно подстроить её под возможности ребёнка. Например, если он не понимает какой-то материал, можно уделить ему больше времени, чем было запланировано, или попробовать другие методы. Благодаря этому принципу можно в любой момент менять документальные фильмы на игры в качестве дополнительного материала или включить в занятия больше творческих заданий [7].

Принцип 4. Динамичность. Изучение информации в модульной системе начинается с индивидуального уровня ребёнка. Сначала нужно понять базовые знания, а уже потом переходить к чему-то сложному. Важно во время изучения модуля постепенно повышать сложность информации и требования к её усвоению. Это не только эффективный способ быстро освоить предмет, но и отличная тренировка для мозга.

На современном этапе многие вузы разрабатывают и применяют новые технологии в процессе обучения, которые направлены на повышение эффективности образовательного процесса, одна из таких технологий — модульное обучение.

Структура модульной системы процесса обучения включает в себя все необходимые дидактические и логические завершённые самостоятельные разделы лекционного и практического курса обучения с применением необходимой учебной и методической литературы и средства контроля.

Модульное построение учебного процесса в вузе ориентируется на использование следующих современных концептуальных материалов:

- методика модульной системы обучения;
- нормативно-образовательная документация.

По своему содержанию учебный модуль представляет собой часть учебной дисциплины, которые точно ориентирован на достижение конкретной цели, с описанием технологии обучения, критериев оценки уровня усвоения знаний, а также само взаимодействие педагога и студента.

Разработка структуры самого модуля зависит от назначения основной образовательной программы вуза в нее входит:

- теоретическая и практическая подготовка;
- самостоятельная и вне учебная работа студента;
- виды практик;
- виды аттестации (промежуточная и текущая).

Реализация модульной организации образовательного процесса ВУЗы, которые осуществляют реализацию модульного обучения, обеспечивают:

- разработку необходимого методического обеспечения и корректировку программ дисциплин модулей;
- использование наиболее эффективных методов и форм обучения;
- разработку эффективных заданий для самостоятельной работы студентов вуза;
- определение критериев оценки знаний студентов.

Одна из особенностей модульного обучения заключается в том, что студент может сам выбирать необходимый ему учебный модуль.

Основными требованиями предъявляемые к разработке программ учебного модуля относятся:

- самостоятельность, соблюдение четких понятий изучаемого предмета в рамках одного модуля;
- целостность учебной информации, необходимой для достаточного изучения учебного материала;
- самодостаточность определяющая содержание только необходимых сведений учебного материала.

Выводы. Таким образом, модульное обучение в образовательном процессе вуза характеризуется как инновационной технологией образовательной системы в целом. Преимущества модульного обучения раскрывает возможность усвоения информации как для преподавателя так и для студента. Модульные технологии от предыдущих технологий обучения занимают главное место во взаимоотношении педагога и студента. В процессе обучения студент является творцом своих знаний, повышается интерес к изучению дисциплины, повышается мотивация к усвоению информации. Такие инновационные технологии как применение модульного обучения стали системой, определяющей развитие образовательного пространства в вузе.

Литература:

1. Смирнова Ж.В., Черней О.Т. Критерии эффективности партнерских отношений при предоставлении дополнительных образовательных услуг // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 251-253.
2. Смирнова Ж.В. Методологические основы развития системы подготовки педагогов профессионального обучения // Мининский университет. Нижний Новгород, 2018.
3. Смирнова Ж.В., Козлова А.Д., Барабина И.Е., Карпова М.А., Лапшина И.А. Образовательные технологии как способ управления образовательным процессом // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 86-92.
4. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Организация партнерских отношений в системе дополнительного образования детей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 85-86.
5. Смирнова Ж.В., Григорян Н.М., Вдовина О.А., Емелина Е.В. Организация проектной деятельности на учебных занятиях в вузе // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования. сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 106-109.
6. Смирнова Ж.В. Партнерские отношения в дополнительном образовании: перспективы развития // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 51-56.
7. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А. Реализация инновационной образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 225-227.
8. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
9. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Теоретические основы продвижения услуг учреждений дополнительного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 1 (33). С. 53-58.
10. Юрина В.М., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология педагогической поддержки в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 121-127.

Педагогика

УДК 37.026.6

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна

Донецкий национальный университет (г. Донецк)

ПОВЫШЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ПУТЕМ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ И ЕЕ СВЯЗЬ С УРОВНЕМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В педагогическом эксперименте изучалась эффективность проблемной лекции при повышении уровня мотивации к обучению и характер связи между качеством усвоения программного материала и показателем уровня логического мышления студентов-первокурсников (тест Липпмана). С учетом особенностей контингента студентов, направления их подготовки, типа и темы лекционного занятия, квалификации лектора, особенностей тестовых контрольных заданий, выявлено, что эффективность усвоения

сложного учебного материала, требующего высокого уровня логико-структурного мышления, недостаточна и, по результатам постлекционного тестового контроля, не превышает 50%. Повышение степени мотивации, независимо от уровня логического мышления, значительно (13,8%) улучшило результаты тестового контроля знаний, что позволяет говорить о достаточно высокой эффективности использованной дидактической модели.

Ключевые слова: проблемная лекция, дидактическая эффективность, мотивация, уровень логического мышления.

Annotation. In a pedagogical experiment, the effectiveness of a problem lecture was studied with an increase in the level of motivation and the nature of the relationship between the quality of assimilation of program material and the indicator of the level of logical thinking (Lippmann test). It is shown that the effectiveness of learning material requiring a high level of logical and structural thinking is insufficient; according to the results of test control, it does not exceed 50%. An increase in the degree of motivation significantly (13.8%) improved the results of the test control of knowledge, which indicates the high efficiency of the used didactic model.

Keywords: problem lecture, didactic effectiveness, motivation, level of logical thinking.

Введение. В системе высшего образования лекционное занятие по-прежнему является основной формой организации учебного процесса и главным звеном дидактического цикла обучения [1, 3]. Среди многочисленных типов лекционного изложения учебного материала важное место принадлежит проблемной лекции, которая относится к наиболее сложной форме с точки зрения усвоения знаний студентами. Одним из лимитирующих факторов эффективности обучения является существенно различающийся уровень мотивации студентов - от ярко выраженной, до полного отсутствия. Собственно проблема мотивации обучения, в том числе и в ВУЗе, хорошо известна и достаточно полно изучена [2, 4, 5, 6, 7, 8, 12]. Разработана классификация профессиональной мотивации, в частности, предложены три так называемые шкалы [5, 6]: «приобретение знаний» (стремление к знаниям как черта личности); «овладение профессией» (необходимость формирования профессиональных качеств); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Такого рода классификация во многом условна, так как на практике присутствуют все три компонента, что не снимает, впрочем, факта доминирования того или иного из типов мотивации.

В реальных условиях учебного процесса в ВУЗе для решения конечной дидактической задачи - усвоения программного материала дисциплины, представляется возможным использовать все перечисленные выше способы повышения мотивации [1, 3]. В связи с этим, первой задачей настоящей работы явилась апробация приема облегчения процедуры сдачи семестрового экзамена с целью повышения дидактической эффективности усвоения программного материала дисциплины. В качестве тестируемого учебного занятия была выбрана проблемная лекция на тему: «Системный принцип организации поведения», предусмотренной Рабочей программой курса «Психофизиология» для студентов-психологов. Центральной дидактической задачей лекции явилось формирование понимания логико-структурной организации поведенческих актов человека.

Вторая задача нашей работы связана с выяснением особенностей и характера взаимосвязи между эффективностью усвоения материала проблемной лекции и одним из показателей интеллекта - уровнем логического мышления [11]. В связи с этим предполагалось, что повышение степени мотивации улучшит равным образом дидактическую эффективность лекции независимо от степени способностей обучающихся к логическому мышлению.

С учетом сказанного, целью работы явилось выяснение эффективности проблемной лекции при использованном в работе дидактическом приеме, направленного на повышение уровня мотивации студентов-первокурсников к обучению, и выяснение характера связи между качеством усвоения программного материала проблемной лекции и показателем уровня логического мышления.

Изложение основного материала статьи. Характеристика контингента. Педагогический эксперимент проведен на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте. В исследованиях приняли участие 26 студенток-первокурсниц со средним возрастом $18 \pm 0,1$ года. Все испытуемые, принимавшие участие в исследованиях, были отнесены к категории здоровых лиц.

Постановка педагогического эксперимента. Исследования включали два этапа - подготовительный и основной. На первом этапе, проведенном за 7 дней до лекционного занятия, все студенты выполнили психометрический тест Липпмана «Логические закономерности» [11]. Тест предназначен для оценки уровня развития логического мышления. В ходе его проведения испытуемому было необходимо проанализировать каждый из 10 рядов, составленных из цифр, установить закономерность их построения и определить следующие две цифры, которые бы продолжили ряд. Время решения задачи фиксируется и в ходе анализа результатов тестирования сравнивается с табличными данными (табл. 1). Уровень развития логического мышления рассчитывался, исходя из специальной оценочной таблицы, однако для количественного выражения значения теста Липпмана использовали цифровизацию качественных показателей в 6-бальной шкале.

Шкала оценок для теста Липпмана «Логические закономерности» [11]

Время выполнения задания (с)	Количество ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
Менее 120	0	6	Очень высокий уровень логического мышления
130-270	0	5	Хороший уровень, выше, чем у большинства людей
395-410	0	4	Хорошая норма большинства людей
395-410	1	3	Средняя норма
395-410	2-3	2	Низкая норма
130-900	4-5	1	Ниже среднего уровня развития логического мышления

После анализа результатов теста все обследованные студенты были разделены на две равноценные группы по 13 испытуемых в каждой - основную (ОГ) и контрольную (КГ). Критерием деления на 2 группы являлся равный средний балл по тесту Липпмана. В нашем случае он составил для ОГ и КГ $4,15 \pm 0,32$ и $4,23 \pm 0,30$ балла, т.е. статистически значимо не различался. Для целостной группы студентов критерий Липпмана составил $4,19 \pm 0,21$ баллов. По условиям педагогического эксперимента, у испытуемых основной группы должна быть создана дополнительная мотивация к качественному усвоению материала лекционного занятия. С этой целью участникам эксперимента инкогнито было предложено одно условие: если по результатам постлекционного тестового контроля испытуемый набирает не менее 8 баллов из 10, то в будущем к общей оценке (по 100 бальной системе), полученной студентом после ответа на экзаменационный билет, будет добавлено еще 10 баллов. Следует отметить, что в рабочей программе дисциплины «Психофизиология» объем темы «Системный принцип организации поведения» занимает примерно 10 % от объема всего курса. Мы полагали, что такого рода дидактический прием существенно повысит степень мотивации к усвоению материала проблемной лекции. Собственно проблемная лекция характеризовалась сложным для восприятия и осмысления материалом, в частности, содержала такие вопросы как «Системная архитектура целенаправленного поведенческого акта», «Афферентный синтез», «Аппарат программирования поведения - акцептор результатов действия», «Эфферентный синтез» и др., определяющие суть системного подхода в психофизиологии.

Испытуемые контрольной группы на всех этапах проведения педагогического эксперимента не были знакомы с условиями, предложенными студентам основной группы.

На втором, основном, этапе эксперимента после прочтения проблемной лекции у студентов обеих групп была проведена оценка ее дидактической эффективности с помощью тестового контроля усвоенных знаний. По своей классификации тесты относились к «Заданиям открытого типа» [2] и соответствовали структуре лекции. Всего в тестах предлагалось ответить на 10 вопросов, включающих логическую составляющую. Каждый вопрос требовал однозначного ответа. Для оценки использовали 10-бальную шкалу, прямо пропорционально связанную с числом правильных ответов. Правильные ответы на все 10 вопросов соответствовали 100 % усвоению лекционного материала, ответ на 1 вопрос, соответственно, 10 %. Важно, что после оглашения результатов контроля знаний преподаватель публично раскрывал алгоритм педагогического эксперимента и, основываясь на принципах педагогической этики, распространял условия 10 призовых дополнительных баллов на тех студентов контрольной группы, которые также набрали 8 и более баллов из 10 возможных.

Статистический анализ полученных данных. При статистической обработке данных использовались общепринятые методы вариационной статистики и пакеты прикладных программ (Excel и Statistica 7.0). Характеристика варибельности исследованных показателей проводилась на основе анализа величины дисперсии (двухвыборочный F-тест для дисперсий) и коэффициентов вариации C_v . Для выявления характера и степени выраженности связи между дидактической эффективностью лекции и результатами теста Липпмана использовали корреляционный анализ. Сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий во всех случаях проводились на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

Результаты исследований и обсуждение. На первом этапе анализа результатов представляют интерес данные психодиагностики студентов, проведенной с помощью теста Липпмана. Показано, что для целостной группы студентов (26 учащихся) критерий Липпмана составил $4,19 \pm 0,21$ баллов при дисперсии выборки 1,20. С учетом максимального числа баллов, которые можно получить в этом тесте (6 баллов), уровень исследуемого показателя логического мышления составил 69,8 %, соответствуя значению с формулировкой «Хорошая норма большинства людей» (табл. 1).

Следует указать на относительно высокую варибельность исследованного показателя, которая, по данным коэффициента вариации, составила в целостной группе студентов 26,2 %. В бальной системе значение теста Липпмана существенно колебалось - от 2 баллов (2 испытуемых) до максимальных 6 (также 2 испытуемых). Кривая частот распределения данных характеризовалась выраженной левосторонней симметрией, что свидетельствует об относительном преобладании индивидов с более низким уровнем критерия Липпмана в сравнении со средним значением в исследуемой группе.

Результаты психометрического тестирования студентов-первокурсников

Статистический показатель	Наименование теста	
	Тест Липпмана «Логические закономерности», баллы	Тестовый контроль знаний, баллы
Опытная группа испытуемых (n = 13)		
Среднее и стандартная ошибка	4,15 ± 0,32	6,15 ± 0,37 *
Дисперсия выборки	1,30	1,80 *
Коэффициент вариации Cv, %	27,5	21,9
Контрольная группа испытуемых (n = 13)		
Среднее и стандартная ошибка	4,23 ± 0,30	4,77 ± 0,60
Дисперсия выборки	1,19	4,69
Коэффициент вариации Cv, %	25,8	45,4

Примечание: * - различия статистически значимы ($p < 0,05$) по сравнению с аналогичными данными для контрольной группы испытуемых; различия между величинами дисперсий оценивались с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Таким образом, выявлено, что контингент обследованной студенческой группы характеризуется, по данным результатов теста Липпмана «Логические закономерности», уровнем с формулировкой «Хорошая норма большинства людей» при значительной вариабельности значений данного показателя.

После разделения группы студентов на основную (опытную) и контрольную (табл. 2) значение теста Липпмана составило соответственно 4,15±0,32 (69,2 % от максимально возможной величины) и 4,23±0,30 (70,5 %) балла, т.е. статистически значимо не различалось. Статистически значимо не различались и величины дисперсий. Все сказанное позволяет полагать, что разделение всего контингента на две группы проведено адекватно, так как выделенные множества принадлежат к одной и той же совокупности.

Постлекционный тестовый контроль показал (табл. 2), что уровень усвоения материала в контрольной группе студентов характеризовался средним баллом 4,77 ± 0,60 при дисперсии и коэффициенте вариации, соответственно, 4,69 и 45,4 %. С учетом максимальной суммы баллов в тесте (10 баллов) это соответствовало 47,7 %. Такие результаты свидетельствуют о недостаточной эффективности процесса усвоения материалов проблемной лекции в исследованной группе студентов. Кроме того, следует учитывать, что исследования проводились с участием студентов-первокурсников, еще недостаточно адаптировавшихся к университетскому стилю обучения [9, 10]. Характер частот распределения данных в вариационном ряду соответствовал нормальному закону ($p < 0,05$). Это позволяет говорить о том, что в контрольной группе исследованных присутствуют равное количество индивидов как с низким, так и высоким уровнем усвоения лекционного материала.

Таблица 3

Зависимость между качеством знаний (%) и числом студентов (%) по результатам постлекционного тестового контроля

Качество знаний, %		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Количество студентов, %	Контрольная группа (n = 13)	-	15	15	31	-	7,7	15,4	15,4	-	-
	Основная группа (n = 13)	-	-	-	7,7	23,1	38,4	15,4	7,7	7,7	-

Анализ качества полученных знаний (табл. 3), по результатам тестового контроля, показал, что наибольшее количество учащихся (61%) освоили менее 50% лекционного материала. Среди последних, 15% первокурсников показали низкий уровень знаний (качество составило 20%). Лишь у 2-х студентов, или 15%, выявили хороший уровень (80%) усвоения материалов проблемной лекции.

Таким образом, с учетом особенностей контингента студентов, направления их подготовки, типа и темы лекционного занятия, квалификации лектора, особенностей тестовых контрольных заданий, эффективность усвоения сложного учебного материала, требующего определенного уровня логико-структурного мышления, недостаточна и, по результатам постлекционного тестового контроля, не превышает 50%.

В основной группе испытуемых результаты тестирования оказались другими, но в целом качество знаний становилось существенно выше (Табл. 3). Так, лишь 7,7% студентов освоили менее 50% лекционного материала, а 15,4 % учащихся показали хороший или отличный уровень знаний.

Эффект усиления степени мотивации на качество усвоения знаний хорошо выявляется при сравнительном анализе результатов тестирования знаний в основной и контрольной группах испытуемых (табл. 3). Анализ показал, что при росте мотивации студентов основной группы существенно повышалась дидактическая эффективность лекции. Так, если в контрольной группе при тестовом контроле в среднем было набрано 4,77±0,60 баллов (47,7%), то в основной группе данный показатель был гораздо выше

(6,15±0,37 баллов или на 61,5%). Видно, что дидактическая эффективность при усилении степени мотивации повышалась на 13,8% ($P < 0,05$), т.е. число более успешных ответов студентов возрастало на 13,8%. Кривая частот распределения данных в вариационном ряду для испытуемых основной группы описывалась нормальным законом, что с учетом результатов тестового контроля знаний может интерпретироваться как свидетельство улучшения качества усвоения лекционного материала у всех без исключения студентов основной группы.

Таким образом, при наших условиях эксперимента (особенности обследованного контингента - студенты первокурсники, специальность - психология, дисциплина - психофизиология, тема занятия «Системный принцип организации поведения», его тип - проблемная лекция) повышение степени мотивации значительно (на 13,8%) улучшило результаты тестового контроля знаний студентов, что позволяет говорить о достаточно высокой эффективности использованной дидактической модели.

Представляет интерес анализ характера и выраженности связи между дидактической эффективностью лекции и результатами теста Липпмана. С этой целью использовали корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции Пирсона. Было выяснено, что коэффициент корреляции между качеством знаний и значением критерия Липпмана в контрольной группе студентов составил $0,65 \pm 0,22$ и $0,90 \pm 0,12$ в основной группе. Можно предположить, что рост уровня мотивации такую связь несколько усиливал и, прежде всего, за счет «подтягивания» слабых студентов. Рассчитанные значения коэффициента корреляции Пирсона свидетельствуют о выраженной связи между успешностью овладения знаниями логико-структурной организации, с одной стороны, и способностями индивидуумов к логическому мышлению, с другой.

Выводы. По данным теста Липпмана «Логические закономерности», контингент обследованной студенческой группы (26 учащихся первого курса) направления «Психология» характеризовался средним уровнем развития логического мышления с формулировкой «Хорошая норма большинства людей» при значительной вариабельности значений данного показателя - от «Низкая норма» (7,7% от числа обследованных) до «Очень высокий уровень логического мышления» (7,7%). С учетом особенностей контингента студентов, направления их подготовки, типа и темы лекционного занятия, квалификации лектора, особенностей тестовых контрольных заданий, выявлено, что эффективность усвоения сложного учебного материала, требующего определенного уровня логико-структурного мышления, недостаточна и, по результатам постлекционного тестового контроля, не превышает 50%. Повышение степени мотивации при использованных условиях эксперимента значительно (на 13,8%) улучшило результаты тестового контроля знаний студентов-первокурсников, что позволяет говорить о достаточно высокой эффективности использованной дидактической модели. Рассчитанные значения коэффициента корреляции Пирсона ($0,65$ у контрольной и $0,9$ у опытной группы) свидетельствуют о выраженной связи между успешностью овладения знаниями логико-структурной организации, с одной стороны, и способностями индивидуумов к логическому мышлению, с другой.

Литература:

1. Антипова М.В. Формы организации обучения / М.В. Антипова. – ФГБУ ВПО «МарГТУ», 2011. – 15 с.
2. Васина Ю.А. Методические рекомендации «Педагогические тесты в системе психологической подготовки МЧС России» / Ю.А. Васина. – М., 2012. – 149 с.
3. Гакаев Р.А. Лекция как ведущий компонент системы вузовского образования / Р.А. Гакаев // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 3 (03). – С. 62-64.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с.
5. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива / Е.П. Ильин // Психологический журнал. - 2005. – №2. – 215 с.
6. Каргина Е.М. Мотивация обучения в вузе // Современные научные исследования и инновации / Е.М. Каргина. 2014. – № 6. – Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/35558>.
7. Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии / М.В. Кондратьева. – М., 2000. – 310 с.
8. Леонтьев, А.Н. Потребность, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1972. – С. 31.
9. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 222-228.
10. Соболев В.И. Взаимосвязь между дидактической эффективностью тематической информационной лекции и психофизиологическими особенностями студентов / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 310-314.
11. Основы психологии: Практикум / Ред. Л.Д. Столяренко. – Изд-е 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
12. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р.И. Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – Том 11. – № 4. – С. 76-80.

Педагогика

УДК 37.025

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ В РАБОТЕ С ЭКСКУРСАНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Целью статьи является изучение форм реализации ресурсов музейной педагогики в решении следующих задач: социализация, адаптация, развитие познавательных процессов и обогащение сенсорного опыта посетителей разного возраста с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Обосновываются возможности применения музейного пространства в коррекционно-педагогических целях, для этого анализируется динамика интеграционных процессов международной и отечественной музейной педагогики и возможность применения мирового опыта в отечественной экскурсионной работе, кратко анализируются

особенности познавательных процессов лиц с ограниченными возможностями здоровья и подбор адекватных педагогических методов.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, инклюзивное образование, инклюзивный музей, инвалид, ограниченные возможности.

Annotation. The aim of the article is to study the forms of implementation of museum pedagogy resources in solving the following problems: socialization, adaptation, enrichment of the sensory experience of visitors of different ages with disabilities. The author substantiates the possibilities of using the museum space for correctional and pedagogical purposes, for this, analyzes the dynamics of the integration processes of international and domestic museum pedagogy and the possibility of applying world experience in domestic excursion work, analyzes the cognitive processes of people with disabilities.

Keywords: correctional pedagogy, inclusive education, inclusive museum, disabled person, limited opportunities.

Введение. Свыше миллиарда людей с подтверждёнными ограничениями жизнедеятельности (инвалидностью) составляют около 15% населения планеты – это социально-демографическая группа с тенденцией к увеличению. Согласно «Конвенции о правах инвалидов» в основе этой социальной модели лежат идеи автономности личности, ее безусловного принятия в социуме, предоставления людям с инвалидностью полноценных возможностей участия в общественной деятельности, усиления их социальных связей, реализации прав, в том числе прав на участие в культурной жизни [8].

Деинституционализация специального образования привела к появлению такого социально-культурного феномена как посетитель культурно-массового учреждения (музея), имеющий ограниченные возможности жизнедеятельности. Осмысление этого явления, поиск путей взаимодействия с таким экскурсантом и включение его во все виды музейной работы с посетителями стоит на повестке дня международного музейного сообщества с начала XX века.

Изложение основного материала статьи. Создание музейных программ предполагает теоретическое осмысление природы и характеристики особенностей слушателя, что делает необходимым краткий экскурс в классификацию видов дизонтогенеза. В отечественной специальной педагогике выделяются следующие типы нарушений: телесные (соматические), сенсорные (слух, зрение); отклонения в деятельности мозга, проявляющиеся в задержке психического развития, умственной отсталости, двигательных, психических и речевых нарушениях [7]. Нарушение одной психической или физической функции не является механическим вычитанием её из числа сохранных, а накладывает индивидуальный отпечаток на всю личность, на познавательную и эмоциональную сферы, определяет развитие компенсаторных процессов. Для всех типов аномального развития определены общие закономерности, среди которых: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; трудность словесного опосредствования, инертность ассоциативного мышления; замедление процесса формирования понятий [10]. Таким образом, в контексте музейно-педагогической деятельности необходимо не только создание безбарьерной среды для людей с особенностями развития, но и осмысление специфики восприятия аудитории, включающей в себя лиц с физическими и ментальными нарушениями.

Представление о специфике особенностей аудитории позволяет выбрать адекватные технологии: современное музееведение предлагает следующие методы музейной педагогики – повествовательный, метод вопросов и ответов, сравнения, контраста, театрализации, диалогического общения, стимулирования самостоятельной деятельности, творческого состязания, игровой. А так же необходимо применение педагогических методов, дифференцирующихся по преимущественному источнику получения знаний – словесных, наглядных, практических; по характеру мыслительной и познавательной активности – репродуктивных, объяснительно-иллюстративных, проблемно-поисковых, исследовательских [12]. В практике музейно-педагогической деятельности компоновка методов обусловлена социально-психическими характеристиками аудитории, темой и используемым для ее раскрытия материалом [11]. Поэтому программы мероприятий, адресованных особому посетителю музея, предполагают применение образовательных технологий, направленных на раскрытие и развитие личностного потенциала инвалида, духовно-нравственных качеств, творческих способностей, самореализации и социокультурной адаптации.

Обеспечение физической доступности музейной экспозиции является наиболее очевидным, но не единственным компонентом постоянно действующего и развивающегося комплекса мероприятий, направленных на то, чтобы превратить музей в уникальный инструмент специального педагогического воздействия и социально-культурной абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями. С первыми упоминаниями социальной и культурной реабилитации на рубеже XIX-XX веков связано имя Мориса Сизерана, благодаря которому в Париже был открыт Дом слепых, где разместились библиотека, типография и музей Л. Брайля. В 1845 г. в Ганновере (Германия) создан Музей искусств для слепых, сейчас насчитывающий более 6000 тактильно доступных экспонатов.

Шаги в организации доступной среды были сделаны Metropolitan Museum (США) в 1906 г., которые выразились в обеспечении доступности залов для посетителей на инвалидных колясках. Сейчас в музее возможно перемещение незрячих посетителей с собаками-поводырями. Музей искусств в Милуоки разрешает своим посетителям брать с собой животных эмоциональной поддержки. Norton Museum of Art (Музей искусств Нортон, Западный Палм Бич) в 2013 г. запустил программу, предназначенную для людей с психическими нарушениями и зависимостью от веществ. В Samuel P. Harn Museum of Art (Музей Искусств Сэмюэла Пи Харна при Университете Флориды) действуют программы за пределами музейной площадки – для пенсионеров и инвалидов, которые не могут позволить себе самостоятельное посещение.

Тактильная галерея Лувра в Париже, созданная еще в 1995 году, сразу стала площадкой с постоянной экспозицией, где представлены копии скульптур из основного собрания музея. Музей осязания в Афинах был открыт более 30 лет назад. Коллекции с точными копиями античных скульптур изначально создавались для слабовидящих и незрячих людей. Общее число экспонатов афинского музея – чуть больше 300 копий объектов искусства. В 2015 году в национальном музее Прадо в Мадриде открылась выставка из шести рельефных репродукций живописных полотен. Английские музеи Виктории и Альберта и Дерби организует экскурсионные туры для людей с ограниченными возможностями, которые проводят гиды с такими же особенностями. Образцы материалов, из которых выполнены произведения искусства, размещены рядом с экспонатом. В Музее Виктории и Альберта текстовое описание в системе Брайля располагаются ниже

экспоната на выдвижной таблице на высоте не менее 76 сантиметров от пола, чтобы у посетителей в инвалидных колясках не было трудностей с их использованием.

Проблеме включенности и участия в культурной жизни общества посвящен проект INKuLtur. Инициатором проекта выступила некоммерческая международная неправительственная организация DRA (Deutsch-Russischer Austausch – «Немецко-русский обмен»), которая уже более 25 лет содействует укреплению гражданского общества и поддерживает диалог между Россией, странами Восточной Европы и Германией с помощью разнообразных социально значимых проектов и грантов. Мероприятия проекта, рассчитанного на полтора года (июнь 2018 – декабрь 2019) проводились в двух областях: повышение квалификации сотрудников учреждений культуры; разработка концепции организации инклюзивной среды в музеях, театрах и кинотеатрах.

Японский опыт истинной инклюзии предполагает смешанные группы, включение в протокол экскурсии обсуждения, которое модерировается куратором с таким же видом ОВЗ, что и ряд экскурсантов. Мизэо Накагава, незрячий координатор проекта «Мастер-классы по восприятию искусства слабовидящими и незрячими людьми», определяет инклюзию как способ общения [5].

В 1913-1925 годах директор Государственной Третьяковской Галереи И.Э. Грабарь дал возможность профессору Г.И. Россолимо проводить занятия для небольшой группы подопечных детей в залах галереи до открытия для посетителей. В процессе этих занятий изучался интерес детей к различным сюжетам, колориту, композиции произведений [6]. Идею социокультурной интеграции поддерживал В.П. Кашенко, постулировавший идею объединения усилий разных наук в целях помощи детям с ОВЗ [4].

Сегодня музейная педагогика стала неотъемлемой составляющей работы выставочных площадок. Появились исследования роли музея в формировании нравственных качеств аудитории разного возраста, в работе с семьей (Ю.Г. Дерябина, В.А. Веденкина, М.Ю. Юхневич) [1]. В 2000 году на основе материалов Государственного Русского музея было создано учебное пособие О.В. Платоновой, Н.Ю. Жвиташивили «Арттерапия в художественном музее», адресованное студентам гуманитарно-художественных вузов, школьным психологам и музейным сотрудникам, специализирующимся в работе с дезадаптированными детьми. Технологией использующей возможности искусства для личностного развития детей с психическими нарушениями, слабовидящими с активным участием психолога или психотерапевта позиционируется арттерапия [19].

Продолжают решаться вопросы комфортной среды: ГМИИ им. Пушкина впервые выпускает карту сенсорной безопасности музейного пространства, предназначенную для людей со сниженным порогом сенсорной чувствительности, что встречается, в частности, у людей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в результате чего может возникать повышенная чувствительность к свету, звуку, большому скоплению людей. Карта выбирает маршруты, учитывая эти особенности, её можно получить при входе в музей или ознакомиться с ней в интернете. «В 21 веке произведения культуры и искусства должны быть одинаково доступны для всех», – считает Евгения Киселева, руководитель отдела инклюзивных программ ГМИИ им. Пушкина. С 70-х годов XX века музей работает с Всероссийским обществом слепых. В 2006 г. в состав музея входит Центр эстетического воспитания «Музейон», где дети, в том числе дети с ОВЗ, обучаются в творческих мастерских. В 2016 году начала работу программа «Доступный музей», которая объединяет образовательные, творческие и организационные разработки. Сейчас на постоянной основе в музее проходят экскурсии на русском жестовом языке, которые проводят totally глухие экскурсоводы, прошедшие обучение в музее и сдавшие экзамены искусствоведам. В рамках акции «Музей для всех!» был проведен тактильный мастер-класс в рамках выставки «Шедевры живописи и гравюры эпохи Эдо», участники которого могли познакомиться с искусством Японии и предметами культурной среды силами осязания, обоняния и гравитации. В рамках выставки «Венеция Ренессанса» 2017 года были созданы тактильные макеты по мотивам живописных произведений, которые стали полноправной частью экспозиции. Для аудитории с нарушением слуха разработана серия видеолекций на русском жестовом языке, посвященная главным мастерам импрессионизма и их произведениям [2].

Социальный проект «Колесо обозрения» объединил ГМИИ им. Пушкина, Мультимедиа Арт Музей, Музей-заповедник «Царицыно», Музей современного искусства, Музей Русского импрессионизма и ряд других московских музейных пространств. В проекте участвует более 180 семей, воспитывающих детей с особенностями ментального развития – РАС, с синдромом Дауна и ДЦП. «Отличительная особенность проекта – нет разделений по диагнозам. Это позволяет объединить участников по интересам, а не по заболеваниям», – говорит координатор проектов «Колеса Обозрения» Екатерина Шуваева.

Политехнический музей на своих площадках анонсирует серию мероприятий в рамках инклюзивного проекта «Разные люди – новый музей» при поддержке Фонда президентских грантов, который призван обеспечить коммуникацию музеев, театров, библиотек и людей с различными ментальными и физическими особенностями. Политехнический музей реализует принцип «Ничего для нас без нас»: доступная среда должна создаваться при активном и непосредственном участии самих посетителей, она подразумевает не только безбарьерный дизайн и инфраструктуру, но и доступность информации, образовательных программ и сервисов, то есть, не «доступная среда», а «универсальный дизайн», мероприятия не для особых посетителей, а вместе с ними, вместе со всеми. В рамках этого проекта решается вопрос трудоустройства – в Политехническом музее трудоустроено восемь человек с инвалидностью. Семеро из них – жители ПНИ, пятеро – лишены дееспособности [9]. Совет по доступности Политехнического музея состоит из 12 человек с разными видами инвалидности, специалистов по универсальному дизайну музея.

Для методического обеспечения и обучающего компонента инклюзии в музеях Российским национальным комитетом Международного совета музеев (ИКОМ) совместно с социальным проектом «Колесо Обозрения» создан проект «Инклюзивный музей», среди материалов которого – «Ребёнок с синдромом Дауна в музее», «Ребёнок с аутизмом в музее», «Ребёнок с ДЦП в музее», «Люди с инвалидностью, этикет» и т.д. [3].

Выводы. Подытоживая опыт включения людей, имеющих ограниченные возможности здоровья в социокультурную среду музея в начале XX века, можно сделать ряд выводов:

- этой деятельностью занимались в основном специалисты в области дефектологии и лечебной педагогики;
- в коррекционную программу спецшкол для преодоления социальной изоляции вводилось обязательное посещение музеев, включение детей с особыми потребностями в культурную жизнь общества;

- занятия в музейной среде были направлены на формирование визуального мышления, эмоциональной сферы, тактильной чувствительности;
- в используемых методах прослеживаются элементы различных подходов работы с музейной аудиторией – просветительский, досуговый, психотерапевтический.

Анализируя современный феномен инклюзивного синтетического музейного пространства, можно сделать вывод о том, что основные усилия направлены на решение задач формирования безбарьерной среды, социокультурной реабилитации людей с физическими, сенсорными и ментальными нарушениями; решение этих задач лежит на плечах специалистов музейного дела и специальных педагогов. Во вторую очередь средствами музейной педагогики решаются педагогические задачи, таких как развитие познавательных процессов, обогащение сенсорного опыта, развитие высших эмоциональных образований.

Литература:

1. Булгакова В.В. Теоретические и методологические аспекты социокультурной интеграции инвалидов в музейной среде // Вестник КемГУКИ. 2015. №30. С. 96-106.
2. ГМИИ им. А.С. Пушкина [Электронный ресурс] / ГМИИ им. А.С. Пушкина. Москва. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCw-SvnADFRiC87aKAuzZcXQ> (дата обращения 26.02.2020).
3. Инклюзивный музей [электронный ресурс] / Инклюзивный музей. Everland. Москва. URL: <http://old.in-museum.ru/materialyi-proekta/> (дата обращения 24.02.2020)
4. Кислинская Т.И. Исключительная школа для «исключительных» детей (лечебно-воспитательное учреждение В.П. Кашенко) // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н.Л.Селивановой. М.: Пед об-во России, 1998. – 336 с.
5. Коркунова Е.К., Логинова П.С., Собянина Т.И. Мировой опыт музеев по работе с незрячими и слабовидящими посетителями в рамках форума Музея современного искусства «Гараж» // Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. 2018. № 8. С. 94-97.
6. Лужецкая А.Н. Обездоленные и просветлённые // Мир музея. 2009. № 11. С. 19-20.
7. Назарова Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями // Пермский педагогический журнал. 2016. №8. С. 102-109.
8. Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры: научно-практическое пособие / А.Б. Афонин, Ю.Н. Галагузова, В.В. Колесников, К.В. Чупина. Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – 170 с.
9. Политехнический музей [электронный ресурс] / Москва: Политехнический музей, 2020. URL: <https://polymus.ru/ru/museum/news/politehnicheskii-muzei-anonsiroval-seriyu-inklyuzivnyh-sobytiy/> (дата обращения 26.02.2020)
10. Филимонов А.А. Работа с инвалидами психоневрологического профиля в этнографическом музее (из опыта РЭМ) / А.А. Филимонов // Творчество инвалидов – неограниченные возможности: организация в музеях выставок инвалидов и адаптация выставок для восприятия людьми с ограничениями здоровья. – Москва, 2011. С. 63-74.
11. Шляхтина Л.М. Современное музееведение и стратегии развития музеев XXI в. / Л.М. Шляхтина // Наследие в эпоху социокультурных трансформаций : материалы междунар. конф. Москва, 2010. С. 371-375.
12. Юхневич М.Ю. Образовательный музей (педагогический, школьный, детский) / М.Ю. Юхневич. Москва: СТОиК, 2007 – 168 с.

Педагогика

УДК 37.00

соискатель Сулейменов Амантай Кенесович

Федеральное государственное образовательное казенное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ С ОПОРОЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАЗАХСКОГО НАРОДА

Аннотация. В предлагаемой статье раскрывается организация самовоспитания курсантов с опорой на педагогическое наследие Казахского народа, проведен анализ теоретических исследований различных педагогов о сущности, содержании и целях самовоспитания. Рассмотрены важные объективные и субъективные факторы, влияющие на характер и содержание самовоспитания курсантов.

Ключевые слова: самовоспитание, самодисциплина, саморегулирование, этнопедагогическое наследие, учебно-воспитательный процесс, курсант военного института.

Annotation. The proposed article describes the organization of self-education of cadets based on the pedagogical heritage of the Kazakh people, analyzes theoretical studies of various educators on the nature, content and goals of self-education. The important objective and subjective factors affecting the nature and content of self-education of cadets are considered.

Keywords: self-education, self-discipline, self-regulation, ethno-pedagogical heritage, educational process, cadet of a military institute.

Введение. В теоретических исследованиях известного педагога Ю.К. Бабанского о самовоспитании говорится следующее: «Воспитание и самовоспитание - две стороны единого процесса формирования личности. Под самовоспитанием понимается сознательная, целенаправленная и самостоятельная деятельность, возникающая в результате активного взаимодействия личности со средой, влияющая на развитие и совершенствование личности». Исследования, проведенные советскими психологами и педагогами, убедительно доказали, что личность является активной силой не только в преобразовании окружающего мира, но и в собственном ее формировании (А.Я. Арет, А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский и др.) [1, с. 46]

О роли самовоспитания в педагогической науке к примеру, Л.И. Рувинский в своей книге «Теория самовоспитания» обозначает его как деятельность человека, направленную на изменение и совершенствование своей личности [3]. Согласно А.И. Кочетову, самовоспитание характеризуется осознанностью и соответствием требованиям общества, когда человек стремится реализовать силы и

способности, заложенные в нем. Стремления индивида, определяют цели самовоспитательного процесса. Для их достижения они должны базироваться на объективной самооценке [4, с. 88-87]. Благодаря самовоспитанию человек искореняет свои негативные черты, вырабатывает нужные личные качества, развивает способности.

Цели самовоспитания следует разделить на следующие виды:

- общие (развитие граней собственной личности, овладение профессиональными знаниями и навыками);
- частные (воспитание в себе внимательности, трудолюбия, преодоление завистливости, лени и др.).

Человека могут подтолкнуть к самовоспитанию совершенно разные причины: жизненные устремления, потребность соответствовать идеалам социальной морали, личные обстоятельства, нахождение примера или идеала и стремление стать похожим на него. Реализовать потребность в самовоспитании порой бывает нелегко. Основной трудностью является неумение правильно оценить и сформулировать нужную цель, ведь целеполагание является важнейшей частью любого процесса [5].

Изложение основного материала статьи. Вопросам самовоспитания большое значение уделял Сократ основная цель: «нравственное возвышение разума личности, в которой знание, нравственность, гармонически сочетаясь образуют высшую добродетель – мудрость» [6]. Так, Сократ призывал к самопознанию, с которого начинается, собственно, самовоспитание личности. Известен его обращенный к человечеству призыв: «Познай самого себя». Он считал, что невежество является величайшим врагом человека и подчеркивал, что «лучший человек тот, кто больше всех старается совершенствоваться и счастливейшим является тот, кто всего сильнее чувствует, что он действительно совершенствуется». Воспитание по Сократу есть «повивальное искусство», задача которого состоит в оказании помощи самовоспитанию, в руководстве самовоспитанием [7, с. 5].

В казахской педагогике философ-просветитель Абай Кунанбаев придавал большое значение вопросам самовоспитания молодежи, ее моральному самосовершенствованию. Мысли Абая о самовоспитании чувств, воли, личности в целом, прежде всего, были адресованы молодежи. Абай постоянно подчеркивал, что человек должен познать свои недостатки, ошибки, промахи и исправлять их. Он подчеркивал, что правильная оценка самого себя, положительных и отрицательных сторон своей психологии в значительной мере определяет моральную ценность человека, Поэт-мыслитель требовал от молодежи, чтобы они постоянно совершенствовали свои духовные качества, постепенно искореняя отрицательные черты своего поведения.

В деле воспитания необходимых моральных качеств он придает большое значение самодисциплине, саморегулированию: «...Как ни велик твой пыл - не отдавайся ему. Встретишь ты на пути страшных несчастий тьму...». «Если человек увлечен своим делом, расширяется его кругозор, красивее становится его духовный мир, яснее - цель, за осуществление которой он борется» [8, 9].

У казахского народа семейное воспитание было связано с религией. С ранних лет в детях воспитывалось понятие совести, которая лежит в основе народных традиций и сформировалась в процессе жизнедеятельности общества. К любой деятельности казахи подходили очень взвешенно, будучи уверенными, что все их действия находятся под контролем всевышнего-Аллаха. Чистота совести не позволяла сбиться с пути, даже когда никто ничего не видел и не слышал. В те давние времена двери не закрывали на засов, понятия «замок» не существовало, для сохранения имущества люди неставляли стражей, они полностью доверяли друг другу. Будучи высоконравственным человеком каждый отвечал перед своей совестью и каждый знал, что находится под неусыпным оком Аллаха.

Воспитание и самовоспитание – две стороны единого процесса формирования личности. Идеал воспитания – самовоспитание. В подтверждение этого можно привести слова Л.С. Выготского: «Всякое воспитание есть, в конечном счете, самовоспитание».

Самовоспитание – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности [10, с. 137].

Серьезное значение самовоспитанию придавали великие русские педагоги: А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. «Самовоспитание, – писал А.С. Макаренко, - это не уединенный процесс, а совместная деятельность всего коллектива, в котором находится человек». Также он считал, что требования к себе на фоне требований коллектива - это высочайший уровень воспитанности, если человек в интересах других самоконтролирует свое поведение, самонаправляет свои желания, наслаждения. Общество идет по пути сознательного преобразования себя и мира. В этом огромном всенародном самопреобразовании каждая отдельная личность постепенно приобретает опыт управления и своей собственной природе. [11, с. 545].

В.А. Сухомлинский писал в свое время: «Самовоспитание - это не что-то вспомогательное в воспитании, а крепкий фундамент». «Никто не может воспитать человека, если он сам себя не воспитает» [12, с. 28].

Важнейшими объективными и субъективными факторами, влияющими на характер и содержание самовоспитания курсантов, следует признать:

- «наличие у курсанта потребности, мотивов, интереса, убеждений, желания систематически самосовершенствоваться как личность и профессионал- будущий офицер;
- необходимый и достаточный уровень воспитательного процесса в военно-образовательном учреждении, единство самовоспитания личности курсантов и коллектива, подразделения, учебной группы;
- индивидуальная предрасположенность курсанта к систематической рефлексии и самовоспитанию;
- осознание курсантом взаимосвязи своего профессионально-личностного развития и интересов государства и общества;
- диалогическое единство социального и личного интересов;
- профессионально-педагогическая поддержка со стороны командиров и профессорско-преподавательского состава;
- знание психологических особенностей теории и практики самовоспитательной деятельности, квалифицированная консультативная помощь курсантам, систематическое стимулирование процесса самовоспитания» [13, с. 5].

Современная действительность учебно-воспитательного процесса требует новых подходов форм и методов обучения по отношению к курсанту военного института, какие он имеет возможности и способности, в том числе в плане развития его как личности. Курсант должен проявлять активность и усердие не только в приобретении знания, умения и навыков во время занятий, но и сам, должен всесторонне совершенствоваться как личность в повседневной жизнедеятельности.

Как показало опытно-экспериментальное исследование, наибольший эффект в организации самовоспитания курсантов военных вузов с опорой на педагогическое наследие Казахского народа приносит использование следующих организационно-педагогических мероприятий:

- знание и владение теоретическими основами профессорско-преподавательского состава, офицеров воспитательных структур теорией богатого этнопедагогического наследия казахского народа, нравственных устоев и ценностей.

С данной целью были прочитаны лекции на темы: «Национальное воспитание в период Казахского ханства»; «Взгляды и жизненный путь казахских философов-просветителей»; «Рухани Жаңғыру» - «Духовное возрождение» - программа ориентированная на возрождение духовных ценностей казахстанцев с учетом всех современных рисков»; «Роль личности народного героя Первого Министра обороны Казахстана-народного героя, генерала-армии – С.К. Нурмагмабетова в воспитании будущих офицеров».

Проведение декады на темы: «Сохраним свою национальную идентичность», «Современная казахстанская культура»;

- проведение круглого стола с участием курсантов военных институтов и студентов гражданских вузов на тему: «Мудрость Абая, перо Ауэзова, проникновенные строки Джамбула, волшебные звуки Курмангазы»;

- организация встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, ветеранами-тружениками тыла, Афганской войны, локальных войн и военных конфликтов, ветеранами ВС РК;

- организация тематического вечера к 175-летию юбилею Абая Кунанбаева на тему: «Великий Абай - философ и просветитель казахского народа» и другие.

Самовоспитание - сложный интеллектуально-нравственный и волевой процесс, неприемлемое условие успеха в любой деятельности. Стремление к самообразованию – это естественная потребность человека, который в силу его природы должен действовать, показывать, осуществлять и реализовывать в себе [14, с. 230-232].

Выводы. Резюмируем изложенное в статье. Самовоспитание курсантов военного вуза играет важную и определяющую роль в освоении им профессии защитника Отечества. Самовоспитание, самодисциплина важнейшие качества курсанта военного вуза, которые помогают ему повысить его интеллектуальный уровень, самосовершенствоваться как личность, получать необходимый багаж знаний.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. «Педагогика». Под редакцией Ю.К. Бабанского. «Просвещение», М., 1983 г. С. 46.
2. Арет А.А. Очерки по теории самовоспитания / Я.А. Арет, Киргиз. ГУ. - Фрунзе: 1961. - 124 с.
3. Рувинский, Л.И. Теория самовоспитания: Учеб. пособие для студентов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. - 262 с.
4. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. Мн.: Выш. шк., 1985. - С.88-87.
5. Теория воспитания, самовоспитание в педагогике [Электронный ресурс] <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/> (дата обращения 24.12.2019.)
6. Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения. М.; Л., 1935; Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. 2-е изд. М., 1986; Платон. Собр. соч. М., 1990-1993. Т. 1-2
7. Окунев Ю.Н. Педагогические условия активизации самовоспитания курсантов: Автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Хабаровск, 2002 221 с. РГБ ОД, 61:02-13/1576-6 С. 5.
8. Кунанбаев А. Полное собрание сочинений. В 2-х т. (на каз. языке) – Алматы.: Ғылым, 1977.
9. Ауэзов М.О. Абай Кунанбаев. Статьи и исследования (на рус. и каз. языках). – Алматы.: Ғылым, 1967.
10. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пос. для студентов пед. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 1998. С. 137.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / А.С. Макаренко; сост. А.А. Фролов, Л.Ю. Гордин, М.Д. Виноградова. – М.: Академия, 1986. С. 545.
12. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / В.А.Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – С. 28.
13. Полупан С.Н. Самовоспитание как условие формирования профессионализма курсантов современного военного института: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полупан Сергей Николаевич. Владикавказ. 2010. С. 5.
14. Мулюкова И.Р., Саяркин Л.А. Самообразование и самовоспитание военнослужащих. Руководство ими в ходе военной службы // Педагогическое мастерство: материалы VII Междуна. науч. конф. (Москва, 11. 2015). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 230-232.

Педагогика

УДК 316.4

кандидат педагогических наук Султанбеков Тимур Ильфатович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

генерал-майор Игнатенко Роман Николаевич

Военная академия Генерального штаба Вооружённых сил Российской Федерации (г. Москва)

ЭКСТРЕМИЗМ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В современном обществе экстремистская деятельность становится устойчивым явлением, наблюдается расширение сфер влияния различных экстремистских организаций. В статье рассматриваются взгляды научного сообщества на определение дефиниции «экстремизм», раскрывается понятие данного феномена, предпосылки его возникновения и актуальность исследования. Целью является провести контент-анализ понятия «экстремизм» как одной из угроз национальной безопасности и рассмотреть силы и средства военной организации государства, привлекаемые для борьбы с экстремизмом. Использовались методы контент-анализа научной литературы, документов, интернет-ресурсов. Изучались законы, нормативные

документы, диссертации, литература по военной педагогике. Проведено теоретико-методологическое исследование понятия «экстремизм», описаны результаты. Авторы отмечают недостаточную разработанность понятия и противоречивость подходов к определению сущности и структуры явления. Выдвинута гипотеза, согласно которой интолерантность приводит к созданию предпосылок проявления экстремизма.

Ключевые слова: экстремизм; экстремистская деятельность; межэтнический экстремизм; интолерантность; курсанты; вуз.

Annotation. In modern society, extremist activity is becoming a stable phenomenon, and various extremist organizations are expanding their spheres of influence. The article examines the views of the scientific community on the definition of "extremism", reveals the concept of this phenomenon, the prerequisites for its occurrence and the relevance of the study. The goal is to conduct a content analysis of the concept of "extremism" as one of the threats to national security and to consider the forces and means of the military organization of the state involved in the fight against extremism. The authors used methods of content analysis of scientific literature, documents, and Internet resources. A theoretical and methodological study of the concept of "extremism" is carried out, and the results are described. The authors note the lack of development of the concept and contradictory approaches to determining the essence and structure of the phenomenon. The hypothesis is put forward that tolerance leads to the creation of preconditions for the manifestation of extremism.

Keywords: extremism; extremist activity; inter-ethnic extremism; tolerance; cadets; university.

Введение. Интеграция и взаимопроникновение различных культур, религий, национальных обычаев, традиций, тесное межэтническое сосуществование в рамках многонационального государства, на сегодняшний день являются важными факторами социального благополучия и национальной безопасности государства [1].

Особенности формирования национального самосознания и развития этноса, характерной только для него культуры в каждом регионе имеют свою специфику, представляют собой динамичную сферу общественных отношений [2].

Наряду с позитивной стороной этих явлений, выражающейся во взаимообогащении культурного наследия этносов, позитивном межэтническом взаимодействии, данные процессы несут также отрицательную составляющую, которая выражается в межэтнической интолерантности, создании предпосылок к проявлению экстремистской деятельности [3].

Особую актуальность в наши дни приобретают вопросы противодействия экстремистской деятельности, поскольку проявления экстремизма подрывают основы безопасности граждан, общества и государства, влекут за собой большие экономические, политические и социальные потери, дискредитируют конституционный строй, угрожают национальной безопасности [4].

Целью нашего исследования является провести контент-анализ понятия «экстремизм» как одной из угроз национальной безопасности и рассмотреть силы и средства военной организации государства, привлекаемые для борьбы с экстремизмом.

Для теоретико-методологического основания изучаемого нами явления, мы использовали официальные данные Главного информационно-аналитического центра МВД России о состоянии преступности с 2003 по 2019 гг.¹ Изучались законы, нормативные документы, диссертации, литература по военной педагогике. Использовались методы контент-анализа научной литературы, документов, интернет-ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Философ начала XX века Н. А. Бердяев, справедливо отмечает, что фанатичная нетерпимость ставит человека перед ложным выбором. Ученый полагает, что нетерпимость и фанатизм перестали быть побочным результатом религиозного мышления или политической убежденности, а искусственно культивируются и внушаются [5].

Согласно конституции, Российская Федерация является социальным государством, политика которого обеспечивает создание благоприятных условий для достойной жизни гражданина. Национальными интересами России выступают объективно значимые потребности личности, общества и государства, обеспечение их защищенности и устойчивого развития.

Стратегические национальные приоритеты, одним из которых выступает общественная и государственная безопасность, являются средством обеспечения национальных интересов государства.

К основным угрозам безопасности общества и государства относятся: деятельность экстремистских организаций, в том числе радикальных общественных объединений и группировок, которые используют идеологию национализма и религиозного экстремизма; деятельность, связанная с распространением идеологии фашизма, экстремизма, терроризма и сепаратизма посредством информационных и коммуникационных технологий.²

В современной жизни общества экстремистская деятельность становится устойчивым явлением, наблюдается расширение сфер влияния различных экстремистских организаций [6].

Важным для нашего исследования является вывод М.А. Кочубей о том, что в развитии и распространении экстремистской идеологии особую роль играют информационные технологии. По мнению автора, экстремистские и террористические организации активно используют информационно-телекоммуникационные технологии в целях передачи данных, организации экстремистских акций, координации деятельности радикальных структур и привлечения новых участников.

В своих трудах М.А. Кочубей отмечает, что экстремистские организации сосредотачивают основные усилия на проведении вербовочных мероприятий в среде трудовых мигрантов и молодых людей, активно вербуют военных специалистов, лингвистов и переводчиков [7].

Ученый-этнограф В.А. Тишков утверждает, что к факторам, порождающим в обществе экстремизм, следует отнести различные социально-экономические потрясения и кризисы, снижение уровня жизни населения, рост социальной напряженности [8].

С позиции исследования объективных предпосылок проявления экстремистской деятельности интересна точка зрения авторов (Н.Б. Бааль, С.Н. Фридинский и др.), которые в числе прочих причин проявления экстремизма в России выделяют межэтнический характер российского общества, ряд нерешенных социально-

¹ Характеристика состояния преступности в Российской Федерации: архивные данные [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics>.

² Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. М.: Проспект, 2016. 32 с.

экономических проблем, конфессиональное разнообразие общества [9; 10].

Вслед за Л.М. Дробижевой мы исходим из позиции, что в наше время большинство авторов напрямую связывают экстремизм с различного рода социально-экономическими проблемами, среди которых можно выделить социальное неблагополучие и низкий общекультурный уровень отдельных социальных страт, этнических и религиозных групп. Однако исторические примеры и современные социальные исследования идут в разрез с данной гипотезой. Автор отмечает, что различные проявления экстремизма отчетливо прослеживаются в тех обществах, которые вступили на путь трансформации. Они концентрируются в маргинальных слоях общества, где сочетаются традиционные и новые черты культуры и меняется привычный уклад жизни [11].

Важным этапом настоящего исследования является теоретическое осмысление понятия «экстремизм» как социально-культурного явления, в целях выявления наиболее существенных признаков и специфических особенностей.

В разное время над изучением феномена «экстремизм» работали представители различных научных школ в рамках общественных наук (Ю.И. Авдеев, Л.Н. Аксеновская, Л.В. Баева, В.Ю. Верещагин, И.В. Вехова, Н.Ю. Казаков, В.И. Красиков, М.И. Лабунец, И.Л. Морозов, И.Н. Сенин, А.В. Смирнов, В.А. Соснин, В.Н. Томалинцев, В.Д. Трофимов, А.А. Хоровинников, М.И. Халиков и др.).

Авторы (И.В. Вехов, Е.В. Туркин, М.И. Халиков и др.) отмечают недостаточную разработанность самого понятия «экстремизм», противоречивость подходов к определению сущности и структуры данного явления.

Для обоснования дефиниции «экстремизм», целесообразно провести лингвистический анализ данного термина.

Понятие «экстремизм» происходит от латинского слова «extremus», что в переводе трактуется как «крайний», «последний», «чрезвычайный»³. Латинский термин «extremus» происходит от греческого корня «trema» (открытие, просека). В таком случае под производным термином «extremus» мог пониматься выход за границы укрепления (греч. polis) в целях отказа от выполнения внутренних (общепринятых) обязанностей [12].

Во многих определениях сущности экстремизма присутствует понятие «крайний». Согласно С.И. Ожегову, крайний – находящийся на краю чего-нибудь, последний, предельный⁴.

«Краиний» происходит от др.-русс. «краини» - находящийся на краю, окончательный⁵. Этот же корень имеет «крайность», по С.И. Ожегову, крайняя степень, чрезмерное проявление чего-либо.

Как подчеркивается большинством исследователей (В.И. Красиков, М.И. Лабунец, Е.В. Туркин и др.), универсального определения экстремизма в науке не выработано. Однако авторы сходятся в понимании экстремизма как приверженности субъекта к крайним взглядам и мерам.

Большой толковый словарь раскрывает понятие экстремизм как приверженность крайним взглядам и мерам⁶.

Советский энциклопедический словарь⁷ и Современный словарь иностранных слов дают идентичное определение экстремизму⁸.

В Большой Советской энциклопедии под экстремизмом понимается приверженность крайним взглядам, идеям и мерам, направленным на достижение своих целей радикально ориентированными социальными институтами, малыми группами и индивидами⁹.

Интересным представляется общепринятое определение понятия «экстремизм», которое мы находим в международных правовых актах.

В Резолюции Парламентской Ассамблеи Совета Европы, принятой в 2003 году под экстремизмом понимается форма политической деятельности, основанная на идеологии и практике нетерпимости, ксенофобии, антисемитизма и ультранационализма¹⁰.

Конвенция Шанхайской организации сотрудничества по противодействию экстремизму, заключенная 15 июня 2001 г. определяет экстремизм как деяние, которое направлено на насильственный захват или удержание власти, изменение конституционного строя, организацию незаконных вооруженных формирований или участие в них¹¹.

Для целей нашего исследования важно дать юридическую оценку сущности экстремизма, поскольку сама экстремистская деятельность как явление лежит в правовой плоскости и является уголовно наказуемой.

Результаты и обсуждение. Основным нормативным актом, регулирующим вопросы борьбы с экстремизмом выступает Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»¹².

³ Латино-русский словарь [Текст]: Около 50000 слов / И.Х. Дворецкий. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус. яз., 1976. - 1096 с.

⁴ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 3-е изд. М.: АЗЪ, 1996. 928 с.

⁵ Этимологический словарь славянских языков: (Прославянский лексический фонд). Вып.12: Сост. О.Н. Трубачёв; Институт русского языка АН СССР. М., 1963. 186 с.

⁶ Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998. 1536 с.

⁷ Советский энциклопедический словарь: [Ок. 80000 слов] / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1982. 607 с.

⁸ Современный словарь иностранных слов [Текст]: свыше 7000 слов и выражений, толкование значений, происхождение, употребление / Л.П. Крысин; Российская акад. наук. - Москва: АСТ-Пресс, 2012. 410 с.

⁹ Большая советская энциклопедия. Гл. ред. А.М. Прохоров, 3-е изд. Т. 1-30. М., «Сов. энциклопедия», 1978. 640 с.

¹⁰ Об угрозе для демократии со стороны экстремистских партий и движений в Европе: резолюция Парламентской Ассамблеи Совета Европы от 29 сентября 2003 года 1344. / 26-е заседание. док. 9890.

¹¹ Шанхайская конвенция от 15 июня 2001 г. «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом»: постановление ОМ РУз от 30 августа 2001 года N 274-П. / Собрание законодательства Российской Федерации: Официальное издание. № 41. 13 октября 2003 г. Ст. 3947.

¹² О противодействии экстремистской деятельности: Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред.

В законе отсутствует определение понятия «экстремизм», однако раскрывается исчерпывающий перечень уголовно наказуемых противоправных деяний экстремистской направленности: деятельность, направленная на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности; подрыв безопасности государства; создание незаконных вооруженных формирований; осуществление террористической деятельности; возбуждение расовой, межэтнической, религиозной розни; унижение национального достоинства; пропаганда исключительности и превосходства либо неполноценности граждан по признаку их социальной, расовой, этнической или религиозной принадлежности; публичная демонстрация нацистской атрибутики и символики; публичные призывы к совершению указанных действий; финансирование экстремистской деятельности.

Официальная статистика Верховного суда РФ, говорит нам о том, что в последнее десятилетие возросло количество жертв, погибших и пострадавших от рук экстремистов. С каждым годом растет количество преступлений экстремистской направленности.

На рисунке приведено количество зарегистрированных в России преступлений экстремистской направленности с 2003 по 2019 гг. Анализ данных на рисунке демонстрирует кратное интенсивное продолжительное изменение количества регистрируемых преступлений экстремистской направленности, без учета зарегистрированных преступлений террористического характера.

В рамках работы Межведомственной комиссии по противодействию экстремизму в Российской Федерации проведен анализ правоприменительной практики на основе статистических сведений по преступлениям экстремистской направленности¹³.

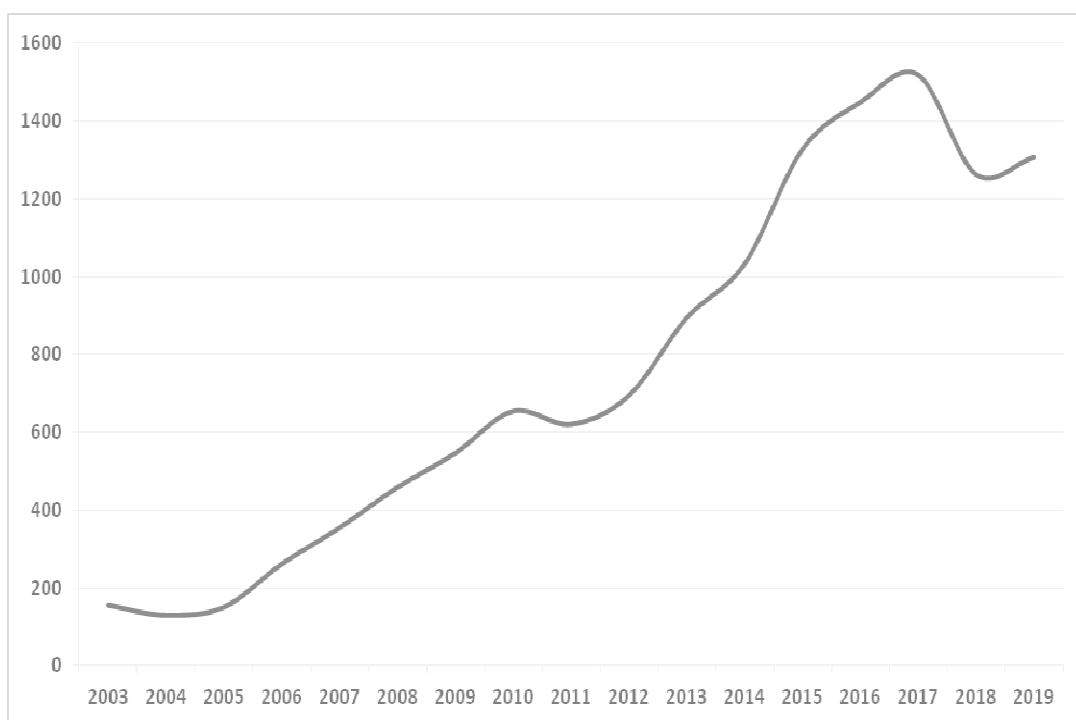


Рисунок. Количество зарегистрированных в России преступлений экстремистской направленности с 2003 по 2019 гг.

Данные анализа легли в основу ежегодного доклада Министра внутренних дел «О результатах и основных направлениях деятельности Министерства внутренних дел Российской Федерации». В докладе отмечается, что структуру экстремистских проявлений на 75% составляют преступления, квалифицируемые по ст. 282 УК РФ (возбуждение ненависти или вражды по экстремистским мотивам) и ст. 280 УК РФ (призывы к осуществлению экстремистской деятельности).¹⁴

Таким образом, в структуре выявленных преступлений чаще преобладают ненасильственные формы проявления экстремистской деятельности. Однако такие проявления, в конечном счете, приводят к совершению групповых преступлений (в том числе на межэтнической почве), преступлений террористической направленности, подрывают основы конституционного строя.

Важно подчеркнуть, что принятие индивидом экстремистской идеологии само по себе не является проявлением с точки зрения действующего законодательства. В этом заключается основное различие между общенаучным определением и узким юридическим подходом к пониманию феномена экстремизма [13].

Напрямую или косвенно последствия экстремизма отражаются на всех сферах общественной жизни: политической, экономической, социальной и духовной.

Следует отметить также, что вопросы противодействия экстремистской деятельности являются концептуальными для государственного управления, поскольку правоохранительные органы Российской Федерации находятся в процессе коренных преобразований [15].

от 29.04.2008) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. № 30. Ст. 3031.

¹³ Характеристика состояния преступности в Российской Федерации: архивные данные [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics>.

¹⁴ О результатах и основных направлениях деятельности МВД России: доклад министра внутренних дел [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://xn--b1aew.xn--p1ai/Deljatelnost/results/annual_reports.

В связи с этим руководством государства принято решение о создании в 2016 году принципиально новой правоохранительной структуры. Основу Росгвардии составили внутренние войска МВД России¹⁵.

Созданием новой силовой структуры в России продолжены управленческие преобразования, последовательно направленные на обеспечение государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина.

Контент-анализ научных источников позволяет нам выделить ряд причин, которыми было продиктовано создание института Росгвардии:

острая необходимость повышения уровня общественной безопасности в стране, в связи с развитием сети и численности экстремистских организаций, имеющих боевой опыт;

повышение экстремистских настроений отдельных социальных групп, распространение экстремистской идеологии, усиление радикальной пропаганды посредством сети Интернет.

Все это предъявляет высокие требования к войскам национальной гвардии, выполняющим задачи по борьбе с экстремизмом.

Ключевые направления деятельности, функции, принципы организации, полномочия и структура Росгвардии нашли отражение в Федеральном законе от 3 июля 2016 г. № 226 «О войсках национальной гвардии Российской Федерации»¹⁶.

На сегодняшний день войска национальной гвардии РФ являются самым многочисленным субъектом правоохранительной системы, который выполняет задачи по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности, борьбе с терроризмом и экстремизмом, а также выступает гарантом законности и стабильности в обществе¹⁷.

Идеологическое противодействие экстремизму становится важным направлением образовательного процесса в вузах в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года №683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [15; 16; 17; 18].

Для обоснования предмета нашего исследования, следует отметить, что экстремистские организации, осуществляющие свою деятельность на территории Российской Федерации, оказывают негативное влияние на все социальные группы, в том числе военнослужащих войск национальной гвардии [19; 20; 21].

Органы военного управления войск национальной гвардии в целях противодействия экстремистской деятельности в пределах своих полномочий проводят профилактику, осуществляют различные виды воспитательной работы.

Руководство центрального аппарата Росгвардии ведет масштабную работу в военных институтах по приведению содержания подготовки курсантов в соответствие с новыми требованиями, поскольку возложенные на войска задачи по борьбе с экстремизмом требуют корректировки сложившихся направлений подготовки курсантов в системе военного образования [22; 23; 24].

Следует также отметить, что проблема формирования готовности курсантов к противодействию экстремистской деятельности в войсках национальной гвардии до сегодняшнего дня не была предметом специального научного исследования.

Выводы. Экстремизм как социальное явление выступает угрозой национальной безопасности и представляет собой приверженность крайним взглядам, идеям и мерам, направленным на достижение определенных целей.

В связи с повышением количества регистрируемых преступлений экстремистской направленности, развитием сети и численности экстремистских организаций, имеющих боевой опыт, острой необходимостью повышения уровня общественной безопасности, руководством государства принято решение о создании института Росгвардии.

Существует необходимость по приведению содержания подготовки курсантов военных институтов войск национальной гвардии в соответствие с новыми требованиями, поскольку задачи по борьбе с экстремизмом требуют корректировки сложившихся направлений подготовки курсантов в системе военного образования. В условиях повышения активности экстремистских организаций назрела необходимость формирования готовности курсантов вузов войск национальной гвардии к противодействию экстремистской деятельности.

Литература:

1. Дейнекин П.С., Марченко А.Н. Профилактика конфликтов на межнациональной основе: опыт, анализ, рекомендации. М.: Воениздат, 1991. 45 с.
2. Боумэн Н. Опыт взаимодействия с представителями иных этнокультурных групп в колледже и когнитивное развитие: метаанализ / Пер. с англ. Г. Покатович // Вопросы образования. 2013. №2. С. 88-132.
3. Дробижева Л.М. Социальные и политические условия формирования толерантности в российском обществе // Социология межэтнической толерантности. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2003. С. 53-76.
4. Дробижева Л.М. Этничность в современном обществе: новые подходы, старые мифы, социальные практики // Вестник Института социологии РАН. 2010. № 1. С. 429-442.
5. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2-х т. Т. 1. М., 1994. 235 с.
6. Sparke B. The religious vs. Social radicalisation debate: current understandings and effects on Policy // Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism. 2019. Т. 14. № 1. С. 82-96.
7. Кочубей М.А., Овчинский В.С. Проблема Обама: экстремизм в США // Экономические стратегии. 2010. Т. 12. № 1-2 (75-76). С. 52-59.
8. Тишков В.А. Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. Ин-т этнологии и антропологии им. Миклухо-Маклая РАН. М.: Наука, 2011. 462 с.
9. Бааль Н.Б. Молодежные экстремистские организации в постсоветской России // История государства и права. 2007. №11. С. 26.

¹⁵ Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации: указ Президента РФ от 5 апреля 2016 г. № 157 // Российская газета. 2016. 7 апреля. № 73.

¹⁶ О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226. – М.: Проспект, 2018. – 48 с.

¹⁷ О Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации: указ Президента РФ от 30 сентября 2016 г. № 510 // Собрание законодательства РФ. 2016. 10 октября. № 41. Ст. 5802.

10. Фридинский С.Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности // Юридический мир. 2008. № 6. С. 26.
11. Дробижина Л.М., Паин Э.А. Политический экстремизм и терроризм: социальные корни проблемы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/5-0-drobigeva.html>.
12. Ermert M. Der Extremismus im Strafrecht: Eine begriffsanalytische Analyse auf sozialwissenschaftlicher und verfassungsrechtlicher Grundlage. Herbolzheim: Centaurus-Verl., 2007. Zugl.: Mainz, Univ., Dis., 2003. S. 36-37.
13. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Теоретико-методологический подход к исследованию этнической толерантности в поликультурных регионах России // Толерантность в межкультурном диалоге. М., 2005. С. 10-41.
14. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Актуализация в воспитательной работе этнокультурного потенциала образовательной среды военного института // Педагогика. 2017. № 5. С. 95-99.
15. Султанбеков Т.И., Зибницкий С.Л., Левин Е.М., Леев В.И., Ледягин В.П. Научное обоснование основных направлений развития образовательных программ военных институтов войск национальной гвардии в 2015-2016 гг.: Отчет о НИР. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2016. - 47 с.
16. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: Издательство МГУ, 1979. 151 с.
17. Иосебадзе Т.Т., Иосебадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе. // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования: Коллективная монография в 4-х т. Тбилиси: Изд-во. «Мецниереба», 1985. Т. 4, С. 36-55.
18. Rockeach M. The nature of attitudes. // Beliefs, attitudes and values. San-Francisco, CA: Josey-Bass, 1968. P. 109-132.
19. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности // Вопросы образования. 2008. №1. С. 65-86.
20. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
21. Allport G.W. Attitudes // Handbook of social psychology. MA: Clark University Press, 1935. P. 798-884.
22. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Организация экспериментальной работы по формированию межэтнической толерантности курсантов // European Social Science Journal. 2016. № 5. С. 240-245.
23. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих. М.: ВУ МО РФ, 2007.
24. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. Новосибирск: Наука, 2005. 308 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

начального образования Тариева Валида Абдулакимовна

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются последствия, к которым приводит недостаточная индивидуализация внеаудиторной самостоятельной работы студентов, ее ориентация на среднестатистического студента. Характеризуется значимость индивидуализации внеаудиторной самостоятельной работы для формирования творческой деятельности студента при групповой форме обучения, предлагаются возможные способы ее реализации.

Ключевые слова: индивидуализация, внеаудиторная работа, самостоятельная работа, творческая деятельность.

Annotation. This article discusses the consequences of insufficient individualization of extracurricular independent work of students, its orientation to the average student. The author describes the importance of individualization of extracurricular independent work for the formation of creative activity of the student in the group form of education, and suggests possible ways to implement it.

Keywords: individualization, extracurricular work, independent work, creative activity.

Введение. Влияние самостоятельной работы студентов на процесс их профессионального становления определяется многофункциональностью этой составляющей образования и обуславливает стратегию педагогического процесса, предполагающую индивидуализацию образования, развитие творческого потенциала личности, сотрудничество обучаемых и обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Отличительной чертой самостоятельной работы студентов является её ярко выраженный индивидуальный характер, предполагающий многообразие и взаимосвязь всех сторон деятельности и индивидуальных особенностей обучаемых, внутренних и внешних факторов, обуславливающих их проявление, непрерывное изменение и развитие. Однако на практике индивидуализация обучения не всегда реализуется как в плане учёта индивидуальных особенностей студентов, так и в плане общей подготовки будущих специалистов. В то же время ряд фундаментальных исследований убедительно доказывает необходимость претворения в жизнь данного принципа, т.к. выявление, учёт и развитие потенциальных способностей и возможностей обучаемого является необходимой предпосылкой формирования их самостоятельности, активности и внутренней мотивации, что служит фундаментом для продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Способность студента к самореализации требует развития мыслительных способностей, становление которых невозможно вне образовательного процесса, индивидуализация которого выступает как условие подготовки самостоятельной и творческой личности. С другой стороны, индивидуализация обучения является также и условием гибкого реагирования образования на потребности общества и личности в условиях гуманизации высшего образования.

Следовательно, особую значимость в рамках развития проблемы самостоятельной работы студентов имеет принцип индивидуализации обучения как источник развития у студентов самостоятельности и творческой активности, итогом сформированности которых являются инициативность в интерпретации получаемой информации, творческий подход к её запоминанию, к накоплению и использованию профессионально значимых сведений. Это является актуальной проблемой, решение которой способно дать обучаемым возможность конструктивной ориентации, имеющей важное значение в будущей профессиональной деятельности.

Концепция стандартов третьего поколения базируется на необходимости организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов как фактора, определяющего условия формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников. Без устойчивых навыков к самостоятельному выполнению учебных заданий у выпускника вряд ли смогут сформироваться навыки системно-деятельностного характера, социального взаимодействия, самоорганизации [1-10].

Самостоятельной работе в учебном процессе всегда уделялось большое внимание. Значительный вклад в развитие теории самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения внесли видные педагоги Бабанский Ю.К., Данилов М.А., Есипов Б.П., Лернер И.Я., Махмутов М.И., Огородников И.Т., Пидкасистый П.И., Скаткин М.Н. и др.; психологи Богоявленский Д.Н., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Занков Л.В., Матюшкин А.М., Менчинская Н.А., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б., Эсаулов А.Ф. и др.

В настоящее время актуальными становятся требования к личным качествам современного студента – умению самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью. Ориентация учебного процесса на саморазвивающуюся личность делает невозможным процесс обучения без учета индивидуально-личностных особенностей обучаемых [5].

У педагогов и студентов появляется новая цель образовательного процесса – воспитание компетентной личности, ориентированной на будущее, способной решать типичные проблемы и задачи исходя из приобретенного учебного опыта и адекватной оценки конкретной ситуации. Решение этих задач невозможно без повышения роли внеаудиторной самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиление ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы у студентов. Развитие творческого потенциала будущих педагогов во многом определяется качеством общей, психолого-педагогической, предметной и методической подготовкой студента. На это «работает» и вся система условий учебно-воспитательной работы в вузе, поле внутривузовской этики, профессиональная культура, оптимальное построение образовательного процесса. Но развить творческий потенциал только в рамках аудиторной деятельности весьма непросто. Опыт показывает, что внеаудиторная работа располагает большими возможностями для удовлетворения запросов и интересов каждого студента в полной мере, что нельзя полностью осуществить в рамках учебного процесса [1]. Внеаудиторная деятельность способствует развитию и поддержанию устойчивого интереса обучающихся к своей будущей профессии, формированию их творческих способностей, она мобилизует внимание и память, развивает чувство ответственности, умение работать в команде и приучает к самостоятельности. 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 прекрасного. Следует также подчеркнуть, что внеаудиторные мероприятия позволяют не только значительно повысить интеллектуальный и коммуникативный уровень студентов, но и решают специфичные для этой деятельности задачи, такие как: 1) организация свободного времени обучающихся с целью их общего развития, культурно-нравственного и эстетического воспитания; 2) раскрытие личных талантов (вокальных способностей, актерского мастерства и т.д.) Вот почему актуализируется поиск форм и методов расширения возможностей творческого самовыражения студенческой молодежи и одним из средств чаще всего называется внеаудиторная работа, организующая свободное время студентов: профессионально направленные и творческие конкурсы, научные конференции, молодежные слеты, профессиональные отряды и т.д.

Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с разработкой внеаудиторных мероприятий с целью формирования и развития творческих способностей студентов в вузах.

Необходимость организации со студентами внеаудиторной самостоятельной деятельности определяется тем, что удается разрешить противоречие между трансляцией знаний и их усвоением. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняет ряд функций, к которым относятся:

- выработка способности работать самостоятельно;
- развитие познавательной активности;
- стимулирование творческого мышления;
- повышение культуры умственного труда, интереса к работе;
- осмысление приобретенных знаний ("что сделано самим, лучше запоминается");
- формирование умения планировать время;
- выработка ответственности и инициативности.

Самостоятельная работа студентов проводится с целью:

- обеспечение профессиональной подготовки выпускника в соответствии с ФГОС ВО;
- формирование и развитие общих компетенций, определенных в ФГОС ВО;
- формирование и развитие профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности.

Задачи, реализуемые в ходе проведения внеаудиторной самостоятельной работы студентов, в образовательной среде вуза представляют собой:

- систематизация, закрепление, углубление и расширение полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- овладение практическими навыками работы с нормативной и справочной литературой;
- развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности профессионального мышления: способности к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

- овладение практическими навыками применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;

- развитие исследовательских умений.

При выполнении любого вида самостоятельной работы студент ВО должен пройти следующие этапы:

- определение цели самостоятельной работы;
- конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи;
- самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;
- выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);

- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;

- реализация программы выполнения самостоятельной работы;

- осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: контроль за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы, корректировка на основе результатов самоконтроля программ выполнения работы, устранение ошибок и их причин [3].

Виды заданий для самостоятельной работы, их содержание и характер могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывать специфику специальности, изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности студента.

Самостоятельная работа, процесс не спонтанный, а особая система условий обучения четко организованная преподавателем, включающая в себя следующие этапы:

- проведение входного мониторинга качества знаний студентов;

- разработка тематики внеаудиторной самостоятельной работы и определение количества часов на ее выполнение;

- разработка методического пособия, указаний, обеспечение планом изучения материала по математике, списком литературы по каждой теме;

- разработка и выдача заданий для самостоятельной работы;

- организация регулярных консультаций по выполнению заданий, например, за счет часов отводимых на аудиторную работу;

- самоконтроль и самооценка, осуществляемые студентами в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным работам или зачетам.

ФГОС нового поколения регламентируют требования сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы методическим обеспечением и обоснования времени, затрачиваемого на ее выполнение. Поэтому методические рекомендации являются неотъемлемой частью организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Методические материалы отличаются от учебника тем, что они адресованы конкретным малым группам обучающихся. Это делает возможным максимально адаптировать изложение материала с учетом индивидуальных особенностей студентов, обеспечивая индивидуальный образовательный маршрут в освоении учебной дисциплины. Основной целью методических рекомендаций является расширение и дополнение учебников по математике, акцентирование внимания обучающихся на главных вопросах, развитие навыков самостоятельной работы с учебной и справочной литературой.

Путь совершенствования организации самостоятельной работы студентов – это разработка заданий последовательно повышающей трудности, которые ведут от репродуктивных видов самостоятельных работ к творческой продуктивной учебной работе, а также профессионально-ориентированных заданий.

Поэтому ценность методических рекомендаций составляют приемы, методики, технологии, которые лежат в их основе.

Для студентов методическое обеспечение является, в первую очередь, источником предметных знаний и умений. Кроме того, задачей методических пособий является развитие интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной сфер будущего профессионала.

Учитывая результаты входного контроля студентов, уровень их учебных навыков, на первом этапе используя в своей работе внеаудиторные самостоятельные работы, которые выполняются с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать их качество. Цель такого рода самостоятельной работы – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Практический опыт проведения внеаудиторных самостоятельных работ показал, что:

1. Систематически проводимая самостоятельная работа при правильной ее организации способствует получению студентами более глубоких и прочных знаний по сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении им преподавателем готовых знаний.

2. Организация выполнения студентами разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию их познавательных и творческих способностей, развитию мышления.

3. При тщательно продуманной методике проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у студентов умений и навыков практического характера, а это в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование компетенций.

Выводы. Таким образом, следующим важным аспектом концепции служит самостоятельная работа студентов как средство организации и управления их самостоятельной деятельностью.

Вследствие того, что самостоятельная работа имеет ярко выраженный индивидуальный характер, одним из требований её организации и управления является применение принципа индивидуализации обучения.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

2. Георге, И.В. Принципы организации самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст] / И.В. Георге // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 11

3. Голованова, Т.А. Педагогические технологии организации самостоятельной работы учащихся [Электронный ресурс] / Т.А. Голованова. – Режим доступа: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/490718-1-udk-3713-pedagogicheskie-tehnologii-organizacii-samostoyatelnoy-raboti-uchaschihsya-golovanova-nauchnyy-rukovoditel-pe.php>
4. Крепкогорская Е.В. Национальные особенности фразеологических единиц с компонентом фитонимом в английском и русском языках [Текст] / Е.В. Крепкогорская // Гуманитарные научные исследования. — Март 2013. — № 3
5. Гурулева Н.Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1045-1047. — URL <https://moluch.ru/archive/89/18075/> (дата обращения: 09.03.2020).
6. Измайлова, М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов [Текст]: метод.пособие / М.А. Измайлова – М.: Дашков и К°, 2009. – 64 с.
7. Организация и контроль самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]: метод.рек. / сост. Н.В. Соловова ; под ред. В.П. Гарькина. – Режим доступа: С. 29-34.
8. Фомин, Н.В. Методические аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой системы образования [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 1.
9. Харланова, Г.А. Некоторые виды самостоятельной работы студентов в образовательном процессе [Текст] / Г.А. Харланова // Специалист. – 2009. - № 11. – С. 24-25.
10. Шабанов, А.Г. Компетентностно-ориентированная модель профессионального образования [Текст] / А.Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2012. – № 4. – С. 74-78.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Восполнению недостатка, связанного с недооценкой роли педагогической поддержки в интеллектуальном и нравственном развитии учащихся посвящена данная статья. Сделана попытка, во-первых, обратить внимание на данную проблему и тем самым актуализировать ее, во-вторых, предложить методику (насколько позволяет формат статьи) совершенствования педагогической поддержки повышения мотивации учебной и культурно-нравственной деятельности обучающихся в контексте использования современных технологий подготовки педагогов. Доказано, что осознание педагогом сущности психолого-педагогического сопровождения учащихся представляет собой ведущий компонент его профессионального мировоззрения, которое находит свое конкретное воплощение в поведении, деятельности и культуре профессионального и личностного общения. Цель работы – раскрыть полифонический характер профессиональной компетентности педагога и представить актуальные компетенции по психолого-педагогическому сопровождению и поддержке учащихся в повседневной образовательно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, мотивация обучения, педагогические технологии, стимулирование активности, ситуация успеха, компетенция.

Annotation. This article is devoted to filling the gap, associated with the underestimation of the role of pedagogical support in the intellectual and moral development of students. Firstly, an attempt is made to draw attention to this problem and thereby to update it, secondly, to propose a method (as far as the format of the article allows) for improving the pedagogical support to increase the motivation of educational, cultural and moral activities of students in the context of using modern technologies for training teachers. It is vindicated that the teacher's awareness of the essence of psychological and pedagogical support of students is a leading component of his professional outlook, which finds its concrete expression in behavior, activity and culture of professional and personal communication. The purpose of the work is to reveal the polyphonic nature of the teacher's professional competence and to present up-to-date competencies for psychological and pedagogical accompaniment and support of students in their daily educational activities.

Keywords: pedagogical support, motivation training, educational technology, stimulating the activity, the situation of success, competence.

Введение. В современном образовании одной из актуальных проблем является недостаточно эффективная педагогическая поддержка, направленная на мотивацию учащихся к систематической учебной деятельности, и как следствие – низкий уровень их познавательной активности. Данное положение обусловлено несколькими факторами, главными из которых являются, во-первых, так называемый «клиповый» стиль мышления современной молодежи, во-вторых, личностное и профессиональное отчуждение, имеющее место, с одной стороны, между учащимися и педагогами (школой), с другой – между родителями и детьми. Стиль мышления современной молодежи под влиянием средств массовой информации, поп-музыки и гаджетов характеризуется повышенной эмоциональностью, конкретностью, клиповостью, отсутствием логических связей; по сути, это – характеристика молодого представителя постмодерна, в котором мы живем, и молодежь быстрее, чем среднее и старшее поколения, приспособилась к этой парадигме, и именно это противоречие является глобальным в характеристике общественного развития 21 века. Этот фактор, поставленный нами на первое место, в известной степени обусловил второй, не менее значимый – отчуждение между поколениями. Противоречия между «отцами и детьми» были во все времена, но в современную эпоху они осложнены тем, что совпали по времени с изменением парадигмы общественного развития. В этих условиях школа как система, созданная по своему содержанию и форме для важнейшего общечивилизационного и культурного дела – обучение, воспитание и развитие подрастающих поколений, призвана стать связующим звеном между диссонирующими в настоящее время поколениями.

Повышению эффективности образовательного процесса подготовки педагогов и психологов образования посвящены публикации Н.Ф. Ефремовой [2] и В.С. Лазарева [5]; на существующие проблемы в постановке ежедневной самостоятельной работы учащихся указывается в работах В.А. Литвинова, Л.М. Осинцевой [7] и Б.А. Тахохова [14]; недостаточный уровень познавательной мотивации обучающихся, их отчуждение от образовательного процесса отмечается в работах З.К. Малиевой [8] и др.; в исследованиях [1; 3; 10] анализируются актуальные направления подготовки и совершенствования педагогов для системы образования и частного репетиторства; модели управления качеством образования рассматриваются в работах [12-14].

Следует отметить, что в подготовке учителя в последние годы наметились позитивные изменения, связанные в основном с технологиями обучения, за использование которых ратовали не только исследователи (В.Б. Лебединцев [6] А.А. Попов [9] и др.), но и официальные государственные органы, отметившие свою позицию в документах для обязательного исполнения [4]. Однако «технологизация» образовательного процесса и в школах, и в практике подготовки учителей не стала существенным учебно-познавательным мотиватором для обучающихся [7; 8; 13].

Стремление найти пути повышения эффективности образовательного процесса в начальной школе побудило нас обратиться к роли эмоционального фактора в обучении и раскрыть возможности повышения учащихся в процессе их психолого-педагогической поддержки.

Методологию исследования составили: гуманистическая парадигма в педагогике и психологии, сравнительно-исторический и системный подходы и методы изучения, анализа и интерпретации.

Изложение основного материала статьи. Современная школа призвана более активно мотивировать учащихся к учебно-познавательной деятельности, создавать необходимые условия для удовлетворения естественной любознательности, обеспечивать для всех возможность быть услышанными, развивать творческие способности, чувство уверенности в различных ситуациях, в том числе в случаях неопределенности. Это требует от педагогов пристального внимания к каждому ученику, учета его индивидуальных психологических, возрастных и ментальных особенностей, учебных способностей и возможностей, потребностей и интересов. Учитель всегда был центральной фигурой образовательного процесса, именно вокруг него строились все теории обучения и организованного воспитания, ему посвящены великие произведения искусства и исследования ученых, это о нем, о своем учителе сказал Пушкин: «Он создал нас, он воспитал наш пламень! Поставлен им краеугольный камень. Им чистая лампада возжена...».

Пристальное внимание к личности ученика, формирование его познавательного интереса, анализ свойств, характеристик и состояний всех проявлений конкретного ребенка, проектирование, организация и воплощение современных методов и форм обучения и воспитания в практическую деятельность – все это входит в профессиональную компетентность учителя, основы которой закладываются в вузе. Известно высказывание К.Д. Ушинского о врожденном таланте педагога, однако при сильном желании, добавлял он, можно выработать в себе качества, необходимые учителю, но всегда должно быть одно важнейшее условие – быть гуманистом, любить детей. Именно это чувство помогает приобрести особое дарование, тонкий такт, способность сказать и сделать то, что в данный момент требуется. Несомненно, учительский талант (или педагогическая технология – кому как нравится) диктует умение овладеть учеником (по Достоевскому, «овладеть его совестью») и благодаря особому чутью и педагогической эмпатии, помогающими понять каждую данную ситуацию, уже не выпускать его из рук, что составляет альфу и омегу искусства обучения.

Деятельность учителя на каждом уроке должна быть направлена в первую очередь на стимулирование учеников к изучению данного конкретного предмета и текущей темы, для чего необходимы три действия: 1) показать место этой темы в системе других тем, связав ее с пройденным материалом и раскрыть ее значение для усвоения всего учебного предмета; 2) объяснить материал темы интересно, увлекательно, с использованием наиболее подходящих к данной теме педагогических технологий; 3) завершая урок, заинтриговать учеников последующими темами, продолжением текущего урока, поставить многооточие, et cetera.

Однако сложность педагогической профессии состоит в том числе и в многообразии характеров обучающихся, их предпочтений, семейного положения, внешних влияний, имеющихся проблем и другими особенностями и подобрать ключ к каждому с учетом его индивидуальности в системе классно-урочной работы – для этого, безусловно, требуется в высшей степени педагогическое мастерство, знание психологии подростка, проницательность, умение наблюдать и мгновенно анализировать любую педагогическую ситуацию и принимать оптимальное решение [11].

Найти подход к современным школьникам не просто, ибо они о многом имеют свои представления, а сотовые телефоны и компьютеры дают им возможность проявлять свое «я», тем более что здесь они часто гораздо искуснее и сообразительнее, чем многие взрослые. Современное общество и его дети становятся все более свободными, что часто влечет за собой высвобождение и в человеке, и в обществе в целом не только лучших качеств, но и спорных, неоднозначных, сомнительных, снимающих с людей маску благопристойности и толерантности, обнажающих их не только телесно, но и ментально, нравственно. Именно эти качества создают в человеке личный опыт как проекция социальной характеристики, что желательно учитывать и в практике подготовки учителей и в работе с детьми в образовательной организации. Процесс подготовки педагогов начальной школы к эффективной педагогической поддержке учащихся желательно построить на основе компетентностного и личностно – деятельностного подходов с их последующей экстраполяцией на школьную методику как важнейшего компонента образовательной среды школы: здесь осмысливается и реализуется ее содержание, формы, методы и средства, направленные на формирование позитивной Я-концепции младшего школьника [9; 12]. Ведущее место в данной методике занимают технологии, создающие у студентов потребность в рефлексии по поводу оптимальных путей повышения активности ученика, использования его позитивных индивидуальных способностей, интересов и возможностей. Реальность решения этих задач требует такого селективного подхода к подбору учебно-методического материала, соответствующего не только зоне актуального развития каждого ученика, но и рассчитанного на зону его ближайшего развития.

В педагогическую культуру учителя входит постоянный поиск наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания, создание таких педагогических ситуаций, в которых дети чувствуют себя раскованно, свободно, в разной степени проявляют свою сообразительность, находчивость, творчество, что делает их учебу интересным, более желательным, продуктивным, разнообразным, т.е. таким, где нет места

рутинности, скуке, негативу к умственной деятельности и нравственному самосовершенствованию. При выборе форм стимулирования активности учеников желательно предпочтение отдавать занимательным технологиям, чтобы любое задание ученики выполняли не из-под палки, а с желанием и интересом. Некоторые педагоги используют открытые конкурентные технологии мотивации обучения и вообще выполнения любого предложенного задания [14]. Практика работы разных учителей показывает высокую эффективность данной методики, но при этом важно, во-первых, предпочтение отдавать игровым технологиям, привносящим в образовательный процесс урока или любого мероприятия свободу, демократизм, творческое начало, во-вторых, не акцентировать внимание на проигравших, более того, создавать ситуации успеха для каждого ученика, имея в виду выбор разных путей выполнения предлагаемых заданий. В дискуссиях, дебатах, открытых обсуждениях педагог провоцирует учеников на откровенность, выражение своего мнения, аргументацию разных точек зрения, но следует иметь в виду важность сочетания раскованности и такта, культуры выражения, грамотности, логичности и соблюдения норм речевого этикета: не перебивать выступающего, быть сдержанным в выражении своих эмоций, критиковать не автора высказывания, а идею, смысл сказанного [8]. Создание педагогических ситуаций, способствующих раскрытию личного мнения детьми, всегда сопряжено с определенным риском, так как нередко дети забывают, что они на уроке и могут вести себя не совсем адекватно, но педагогический такт и авторитет учителя, как правило, позволяют совладать с ситуацией и урок не выходит из-под контроля учителя. Важно при этом, чтобы педагог был предельно уважителен и внимателен к любому личностному проявлению каждого ученика, но неизменно предпочтение отдается идеям, наиболее адекватным научному содержанию темы. Предлагая каждому ученику высказаться, учитель подводит всех к пониманию правильного ответа, соответственно аргументируя его, при этом успешность каждого ученика отмечается педагогом и это придает им дополнительные силы, мотивирует на собственный поиск.

Эмоциональная составляющая образовательного процесса, различные формы повышения мотивации обучения, в том числе использование методов стимулирования для достижения определенного учебно – воспитательного результата входят в профессиональную компетентность педагога [11; 13]. Так, у будущих учителей начальной школы формируются следующие компетенции: умение использовать эмоциональные механизмы каждой педагогической ситуации и урока в целом, стимулирование детей к демократическому, открытому образу мысли и действия, выработка у школьников систематического навыка соблюдения норм этикета в различных ситуациях, солидарность с учениками в проявлении ими своей субкультуры как фактора самоидентификации личности, развитие созидательной Я-концепции.

Образовательный процесс в школе – это психолого-педагогическое взаимодействие всех участников этого процесса, но главными действующими лицами этого ежедневного спектакля, разыгрывающегося в школе и конкретно в каждом классе, являются педагоги и ученики. Педагогическая позиция всегда двуедина: учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, но одновременно уделять внимание всему классу, обучая всех одинаково хорошо и добросовестно, иметь в виду их разную стартовую подготовку, зону ближайшего развития каждого, неодинаковое восприятие и усвоение информации – все это в ходе совместной учебной и другой деятельности, речевого и невербального коммуницирования. Отношение учителя к своей работе, профессии, ученикам детерминировано его профессионально-педагогической культурой, в которой ведущее место занимает педагогическое мировоззрение, определяющее и поведение, и деятельность, и речевое общение, и отбор педагогических средств. В реальной образовательной ситуации учителю приходится принимать решение незамедлительно на основе проекции в сознании фрагмента протекающего образовательного процесса. Зафиксированная в сознании ситуация после соответствующей обработки проявляется на двух взаимосвязанных уровнях социальной перцепции – рациональном и эмоциональном, на первом уровне происходит восприятие мыслей и намерений учеников, на втором – сопереживание, эмпатия; именно «вчувствование», помогает педагогу понять ребенка, максимально содействовать его интеллектуальному и духовно-нравственному развитию.

Школа тесно связана с социумом, и учителя должны анализировать множество реальных или гипотетических влияний на учащихся и в воспитательных целях по мере своего понимания делать из окружающей информации некий отбор и вводить в этот контекст детей: акцентировать внимание на положительных примерах, например, достижениях в тех или иных областях человеческой деятельности – науке, искусстве, культуре, спорте, ратной службе, волонтерстве, связывая конкретные факты и имена с формированием у детей чувства патриотизма, личной самооценности, российской гражданской и этнической самоидентификации.

Наиболее успешными в учебе и в других видах деятельности бывают одаренные дети, значительная часть которых в наше время учится в общеобразовательной школе, где не всегда создаются соответствующие условия для развития таланта у того или иного школьника, заниматься с ними индивидуально по более сложной программе, консультировать их и т.д. Далеко не все педагоги психологически готовы работать с такими детьми, нередко принимают их за упрямцев или несдержанных, недостаточно воспитанных. Но природа одаренности такова, что стандартные подходы к таким детям не всегда оправдывают себя, так как, опережая в чем-то своих сверстников и чувствуя недостаточное внимание к себе, такие подростки могут закрыться, изолироваться от окружающих, быть подвержены нервно-психическому расстройству, часто ведущему к деформации личности. Обладающие тем или иным талантом люди всегда ищут что-то новое, необычное, оригинальное, не чужаются усиленного умственного напряжения, но при этом могут быть чрезмерно эмоциональны, порой вспыльчивы, несдержанны, прямолинейны, честолюбивы, самостоятельны в своем мнении. Не случайно одаренные дети решением Всемирной организации здравоохранения зачислены в «группу риска» наряду с несовершеннолетними правонарушителями, детьми с умственными проблемами и выходцами из семей алкоголиков. Студенты – будущие педагоги должны быть готовы к моральной поддержке таких детей, к организации с ними специальной работы, созданию ситуаций, в которой они проявляют свои способности и добиваются определенных успехов.

Педагогам важно иметь представление о методах самоорганизации и саморегуляции, о разных когнитивных стилях в зависимости от индивидуальных мыслительных процессов, об эмоциональной разгрузке как профилактике утомления от учебных заданий. Дети, имеющие тот или иной талант, как правило, труднее входят в социум, так как им как бы тесны царящие там правила, но в любом случае несмотря на их некоторую неадекватность Я-концепции учителя и родители должны помочь им в социальной

адаптации через систему педагогических воздействий, прежде всего, поддержкой и стимулированием их познавательной результативности.

Педагогическая поддержка необходима детям с физическими и когнитивными проблемами, повышенной утомляемостью, тревожностью, пассивным не только на уроках, но и во внеклассных мероприятиях: замечать их малейшую активность, не забывать похвалить вовремя, всячески давать им знать, что их положительная динамика видна и все зависит от них самих. В психотерапевтическом сопровождении по сути нуждаются все современные дети, но в большей степени – выпадающие из общего ряда по той или иной причине – физической, психологической или социальной. В этом отношении учебные мотивы выступают как необходимый фактор адаптации детей к условиям окружающей среды, формой психолого-педагогической поддержки. Справиться с социализацией указанной группы подростков учителю помогают его инклюзивная компетенция, навыки и умения работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Основы этой компетенции закладываются в вузе в процессе изучения таких дисциплин, как «Психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ», «Технологии работы с детьми «группы риска», «Профилактика педагогической запущенности «трудных подростков».

В современной социальной реальности стремление к успешности в любой общественно одобряемой деятельности расценивается как желаемое поведение, поэтому целесообразно задачи достижения успеха учеников связывать с формированием их ценностей. Набор последних может быть таким: а) ценности, признаваемые в качестве таковых во многих странах (законопослушность, уважение к истории своей фамилии, этносу, стране, любовь к родителям, близким, уважение к труду, выполняемой деятельности, сотрудникам фирмы или организации и др.), б) ценности, связанные с историей и современным состоянием своей родины; в) ценности семьи; г) ценности своего этноса и др. [7; 8]. Формируются и развиваются ценности школьников постоянно, исподволь в разнообразной классной и внеклассной деятельности, и эффективность этого процесса связана с интересом и вниманием педагогов к субкультуре подрастающего поколения, манифестирующей его пристрастия, ценностные ориентации, вкусы и стереотипы. Отделять позитивное от негативного, зерна от плевел в этой субкультуре детям и подросткам помогают родители и весь педагогический процесс образовательной организации, но систематически стимулируют к культурно-нравственному восхождению личности именно те учителя, которые ежедневно общаются с детьми и постоянно «подкладывают дрова в огонь» их развития и саморазвития, замечая и одобряя любой успех на этом пути. Успехи ученика в интеллектуальной, образовательной, нравственной, другой одобряемой деятельности (спортивной, культурной) «работают» на формирование его позитивной Я-концепции, являющейся определенным целостным образом собственного «я», психологической установкой по отношению к самому себе. Я-концепция – это обобщенная самооценка, состоящая из реального (настоящего), будущего (идеального), динамического и фантастического (воображаемого) образа «я», совокупность которых дает полное представление о текущем состоянии личности подростка в собственном представлении и его движении к «я»-будущему (возможно, к «я»-идеальному) при психолого-педагогическом сопровождении, что следует признать одной из важных профессиональных задач учителя.

Выводы. Таким образом, педагогическая поддержка, создавая важную мотивирующую основу, выступает в качестве основного механизма повышения интереса учащихся к учебно-познавательной деятельности, и стимулирует педагогов к поиску форм и методов, разнообразие и уместность которых в совокупности дают необходимый эффект всему образовательному процессу. Психолого-педагогический арсенал каждого учителя – это уникальная кладь методических находок, пополнение которых происходит постоянно в процессе неустанный поиска, селекции, систематической интеллектуальной работы.

Литература:

1. Асадуллин Р.М., Григорьев Е.Н. Антропологический синтез методологических оснований исследования педагогической деятельности // Педагогика. 2015 №1. С. 9-13
2. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Педагогика, 2018. №3, с. 47-52.
3. Кларин М.В. Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014, №6. С. 32-39.
4. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/> (дата обращения: 13.10.2016).
5. Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. 2014. №6. С. 3-10.
6. Лебединцев В.Б. Необходимость перехода к неформальным системам обучения // Педагогика. 2015. №2. С. 67-74.
7. Литвинов В.А., Осинцева Л.М. О роли состоятельности в мотивации обучения // Педагогика. 2018. №3, с. 43-47.
8. Малиева З.К., Малиева З.Н. Психолого-педагогические условия преодоления этнокультурного отчуждения личности в современном вузе // Уральский научный вестник. 2017. № 2 (162). С. 45-48.
9. Попов А.А. Открытая мотивационная модель одаренности как образовательная стратегия национальной безопасности // Внешкольник. 2016. – №. 6. – С. 55-58
10. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 31-36.
11. Саранцев Г.И. Предметно-педагогическое мышление в профессиональных компетенциях педагога // Педагогика. 2015. № 10. С. 55-64.
12. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5-15.
13. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущего педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 4 (21). С. 206-209.
14. Тахохов Б.А. Подготовка будущих педагогов к формированию универсальных компетенций учащихся // Вестник СОГУ. 2017. №4. С. 108-113.

УДК 371

старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики**и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования художественного вкуса студенческой молодежи в условиях вуза. В работе указаны и проанализированы эффективные методы формирования художественного вкуса будущих специалистов и диагностики уровня его сформированности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, культура личности, профессиональная культура, ценности, морально-нравственные качества, художественный вкус, студенческая молодежь, будущие специалисты, профессиональная подготовка будущих специалистов, методология, методы формирования художественного вкуса, методы диагностики, оценки и контроля сформированности художественного вкуса студентов, средства театрального и эстрадного искусства.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the artistic taste of students in the conditions of higher education. The paper identifies and analyzes effective methods for forming the artistic taste of future specialists and diagnosing the level of its formation.

Keywords: aesthetic education, personal culture, professional culture, values, moral qualities, artistic taste, students, future specialists, professional training of future specialists, methodology, methods of forming artistic taste, methods of diagnostics, evaluation and control of students' artistic taste, means of theatrical and pop art.

Введение. В период модернизации высшего профессионального образования возрастают требования к подготовке будущего специалиста, меняются составляющие содержания профессиональной подготовки студентов, формы, методы и технологии ее реализации.

Учет тенденции снижения авторитета морально-нравственных ценностей у современной молодежи и общего уровня культуры представителей отечественного социума на современном этапе в условиях глобализации, технологизации и информатизации общества обосновывает потребность в контексте гуманистической парадигмы образования реализовывать пути повышения уровня культуры будущих специалистов, развивать их художественный вкус, формировать у них объективно положительную систему морально-нравственных и общечеловеческих ценностей [2]. Данные задачи могут быть решены путем реализации в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов их эстетического воспитания.

Так, сегодня одним из аспектов гуманитаризации в вузе является изучение мировой и отечественной культуры, ее художественных ценностей [1].

Реализация направлений эстетического воспитания в вузе с целью формирования художественного вкуса студенческой молодежи и повышения уровня их личностной культуры подразумевает систематический анализ и оценку эффективности проводимой работы путем диагностики уровня сформированности необходимых личностных качеств и системы ценностей будущих специалистов. В данном исследовании обратимся к изучению методологии формирования, диагностики и оценки уровня сформированности художественного вкуса студенческой молодежи.

Целью данной статьи является изучение и анализ методов формирования и диагностики сформированности уровня художественного вкуса студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. Формирование художественного вкуса студенческой молодежи может быть достигнуто путем применения в рамках реализации направлений эстетического воспитания будущих специалистов средств театрального и эстрадного искусства. Обращение к данным средствам с целью формирования художественного вкуса будущих специалистов обосновывается наличием ряда противоречий, а именно:

- между общественно признанной ролью театрального и эстрадного искусства в формировании эстетической культуры и недостаточной актуализацией эстетической составляющей содержания процесса профессиональной подготовки обучающихся;

- между осознанием необходимости формирования художественного вкуса студенческой молодежи и отсутствием соответствующей целенаправленной работы в системе профессиональной подготовки будущих специалистов;

- между значительными потенциальными возможностями внеучебной, в частности художественно-творческой деятельности, и неэффективной организацией этого процесса в большинстве университетов [3].

Учет указанных противоречий обосновывает целесообразность разработки, апробации и практической реализации педагогических условий, направленных на формирование художественного вкуса студенческой молодежи средствами эстрадного и театрального искусства. Решение данной проблемы предполагает не только становление у студентов определенной совокупности эстетических представлений и знаний и на этой основе определенных культурно-нравственных преимуществ, но и приобретение социокультурного опыта практического воплощения собственных вкусов, реального их проживания в сфере будущей профессиональной деятельности.

К ведущим качествам эстетической воспитанности будущих специалистов, по мнению Е.Ю. Чудиной, следует отнести следующие:

- профессиональную компетентность как условие реализации эстетического отношения к будущей профессии;

- аналитичность мышления как способность анализировать новые эстетические идеи и технологии определенной сферы деятельности;

- технические способности как способности к проектированию по законам красоты;

- коммуникабельность как способность реализовывать в коллективе эстетические функции общения;

- эстетическую направленность личности как сформированность системы интересов и эстетических ценностей;
- творческую мобильность как способность к усвоению новых стилей и технологий и способность к переквалификации;
- профессиональную самостоятельность как способность самостоятельно генерировать идеи и принимать профессиональные решения;
- общекультурную ориентированность относительно владения социокультурными ценностями [4, с. 20].

Целенаправленное формирование художественного вкуса студенческой молодежи средствами театрального и эстрадного искусства предусматривает внедрение модели этического воспитания и соответствующих организационно-педагогических условий.

Как было отмечено выше, при реализации целенаправленной педагогической деятельности по формированию эстетического вкуса будущих специалистов необходима систематическая проверка ее эффективности.

В процессе реализации указанной педагогической деятельности важным условием является реализация объективного контроля за уровнем профессиональных знаний студентов, который обеспечивает возможность управления процессом формирования художественного вкуса будущего специалиста. При реализации контрольных измерений уровней сформированности художественного вкуса и диагностирования полученных данных целесообразно использовать статистические методы обработки экспериментальных данных, в частности прикладные компьютерные программы Microsoft Excel, SPSS 10.0 for Windows с целью получения качественного и количественного анализа.

С целью изучения содержания и структуры художественного вкуса как личностного образования, его компонентов и составляющих, основных требований к выбору художественного произведения и его оценки целесообразным, по нашему мнению, является обращение к методам разъяснения и объяснения. Использование указанных методов позволяет раскрыть факторы формирования художественного вкуса будущего специалиста и определить критерии и показатели, по которым оцениваются художественные произведения.

Одним из эффективных относительно формирования художественного вкуса студентов является метод убеждения. Обращение к данному методу этого метода позволяет повлиять на сознание будущего учителя музыки с целью формирования у него определенных позитивных представлений, а также умений и навыков оценивать художественное произведение.

Метод наблюдения за процессом формирования художественно-творческих умений будущего специалиста предоставляет возможность выявить индивидуальные особенности студента, а также проследить динамику его художественно-эстетического развития. Указанный метод используется в процессе групповых и индивидуальных занятий, концертных выступлений, практической деятельности на занятиях, в рамках свободного межличностного общения. Все полученные данные фиксируются в дневнике педагогических наблюдений. Данные анкет и интервьюирование обеспечивают диагностику уровня сформированности художественного вкуса студентов.

Обращение к методу художественно-исполнительского анализа обеспечивает комплексный подход к изучению художественных произведений. Указанный метод направлен на раскрытие их идейно-образного содержания посредством изучения внятной семантики художественно-интонационной формы и создания исполнительской интерпретации.

Эффективным относительно расширения и углубления художественного познания произведений искусства является метод свободных ассоциаций. Он дает возможность повысить результативность творческой деятельности благодаря генерированию новых идей. Данный метод активно взаимодействует с методом инверсии, благодаря которому становится возможным создать новые эмоционально-образные черты произведения, смысловые параллели, связи между содержанием художественного произведения и явлениями окружающей действительности.

Обращение к методу «мозговой атаки» является эффективным в случаях, когда студентам сложно оценить художественное произведение. Этот метод позволяет выявить и сопоставить индивидуальные суждения, многообразие идей в решении художественной задачи, а после этого сделать оценку произведения. Метод «мозговой атаки» базируется на следующих принципах:

- взаимодействия между студентами в процессе оценки художественного произведения;
- веры в творческие возможности товарищей;
- оптимального сочетания интуитивного и логического.

Применение метода проблемной ситуации предполагает целостный охват будущими специалистами художественно-значимого материала, изучаемого студентами самостоятельно или под управлением преподавателя. Появление положительных эмоций в процессе прослушивания художественных произведений вызывает у будущих специалистов желание объяснить художественные идеи в содержании этих произведений.

Важным фактором формирования художественного вкуса является обращение к методу создания установки на прослушивание музыкального произведения. Установка представляет собой целостное состояние психики человека, который определяется взаимодействием двух составляющих: наличие потребности и необходимости ее удовлетворения [5]. Установка осуществляет наладку всех необходимых сил человека для выполнения им соответствующего задания.

С целью сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или для упорядочения уже имеющейся информации по выявлению содержания, сущности и структуры художественного вкуса; установления значимости формирования профессиональных качеств для развития художественного вкуса будущего учителя музыки, а также закрепления навыков и умений адекватного восприятия художественного произведения целесообразным является обращение к методу ключевых вопросов. Принципиальными требованиями к использованию этого метода являются следующие:

- проблемность и оптимальность вопросов;
- проблемность задачи должна снижаться удачно сформулированными вопросами;
- разделение существующей проблемы на составляющие «подпроблемы»;
- каждый вопрос должен быть стратегически продуманным.

В контексте изучаемой проблемы эффективным является метод анализа художественных произведений. Его сущность заключается в том, что будущий специалист самостоятельно делает выводы о художественном содержании рассматриваемых произведений, а преподаватель наблюдает и направляет суждения студентов. Внедрение данного метода следует начинать со знакомых студентам художественных произведений, и последовательно переходить к более сложным, новым обучающимся. Использование метода анализа художественных произведений позволяет преподавателю развивать у будущих специалистов художественно-творческие навыки и умения.

Концентрация внимания студентов, повышение уровня запоминания ими художественных произведений с целью их сопоставления могут быть достигнуты при обращении к методу сравнительного анализа. Изучение произведений посредством данного метода позволяет не только интерпретировать художественные произведения, но и свободно анализировать их содержание.

К методам диагностирования, наблюдения и контроля за формированием художественного вкуса будущего специалиста относятся:

- система количественных и качественных уровней показателей сформированности художественного вкуса;
- анкетирование;
- проективное тестирование;
- экспертные опросы.

Выводы. Таким образом, при реализации профессионального образования будущих специалистов в условиях культурного нигилизма молодежи и ценностной дезориентации представителей молодого поколения важным условием является реализация направлений эстетического воспитания студентов с целью формирования их художественного вкуса и повышения уровня личностной и профессиональной культуры.

Эффективная педагогическая деятельность, направленная на решение указанных задач, требует обеспечения соответствующей методологии. По нашему мнению, указанные в данном исследовании методы, позволят обеспечить гармоничность и результативность процесса формирования художественного вкуса студенческой молодежи и осуществлять своевременную диагностику его эффективности.

Литература:

1. Воронина Н.И. Воспитание искусством // Инженерные технологии и системы. – 1990. – № 1. – С. 56-60.
2. Светлов Б.В. Эстетическое воспитание личности в межкультурном пространстве мультимедиа // Межкультурное взаимодействие в современной образовательной среде: состояние, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции // Национальный институт образования; отв. ред.: А.С. Лаптев, А.А. Павильч. – Минск: НИО, 2012. – С. 112-119.
3. Черникова Н.В. Эстетическое воспитание студенческой молодежи в практике работы вузов Республики Беларусь // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции / под общ. ред. А.Н. Сендер. – Брест: БрГУ, 2009. – С. 250-253.
4. Чудина Е.Ю. Эстетическое воспитание будущих инженеров-строителей в высших технических учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Донецк, 2006. – 27 с.
5. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960-1962) // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 9-22.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Тельминова Александра Валерьевна

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова (г. Магнитогорск)

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема школьного буллинга. Обосновывается мысль о том, что школьный буллинг является серьезной глобальной проблемой современного общества. В данной статье рассматриваются причины буллинга, предупреждающие признаки. На основе материала статьи рассмотрены примеры занятий по профилактике буллинга.

Ключевые слова: буллинг, издевательства, школа, причины буллинга, педагог, педагогическая проблема.

Annotation. This article discusses the problem of school bullying. The author substantiates the idea that school bullying is a serious global problem of modern society. This article discusses the causes of bullying and warning signs. Based on the material of the article, examples of bullying prevention classes are considered.

Keywords: bullying, bullying, school, reasons for bullying, teacher, pedagogical problem.

Введение. В ситуации социального развития школьный буллинг является серьезной глобальной проблемой в социуме. В психолого-педагогической науке вопрос буллинга представляет собой обширную область, наиболее интенсивно разрабатывающуюся последнюю четверть века (И.С. Кон, Д.Б. Джексон, А. Миллер, и др.).

Проблему буллинга в образовательной среде на современном этапе разрабатывают такие исследователи как Л.С. Алексеева, И.А. Басва, Е.В. Бурмистрова, Е.В. Гребенкин и др.

Изложение основного материала статьи. В рамках зарубежной педагогики и психологии в образовательной среде дано определение буллингу – ситуация насилия над личностью (школьные издевательства). Практически в каждом классе есть ученики, которых отличают некоторые особенности, в следствие которых они становятся жертвами издевательств со стороны сверстников. Издевательство над жертвой неразрывно связано с проявлением различных форм агрессии. Чрезмерная агрессивность современных детей способствует распространению издевательств в образовательной среде.

Английское слово буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [25]. В скандинавских и англоязычных странах используются следующие термины: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения

человека), буллинг. В настоящее время в научной литературе буллинг определяется как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного ребенка или группы детей к другому ребенку (другим детям). Данное явление содержит три важных компонента: буллинг – это агрессивное поведение, включающее нежелательные, негативные действия; буллинг включает модель поведения неоднократно повторяющегося во времени, и буллинг – это дисбаланс власти и силы [14].

Причиной буллинга также является не привитие детям моральных и этических норм. Полноценное развитие и реализация индивида как личности возможны в особых условиях. Данные условия состоят из качественной социализации личности и психологической сохранности здоровья в образовательной среде. Также, помимо личностных качеств, появлению буллинга способствует проблема социального развития. В семьях жертв травли систематически происходит домашнее насилие, гиперопека. Дети, инициирующие травлю, часто жертвы, подвергающиеся жестокому обращению в семье.

Хулиганское поведение часто проявляется в детстве, и последствия для жертв могут длиться всю жизнь. Специалисты из Института образования ВШЭ провели исследование среди 1,5 тысячи старшеклассников и студентов первых-вторых курсов и пришли к выводу, что с буллингом в школах сталкивается около 35% учеников по всему миру. В России эта цифра составила 27,5%. Чаще всего жертвами травли становятся дети, чьи родители чрезмерно их контролируют дома и не оказывают эмоциональной поддержки [11].

Трансляция насилия в СМИ, опасность социальной среды имеют влияние, воспроизводящее поведение ребенка. Риск насилия в школе возрастает в асоциальной среде, где высок уровень алкоголизации, наркомании. Только за последний месяц 33% опрошенных не унижали в школе; 41% людей не выступали инициаторами травли; в среднем дети сталкиваются с буллингом до двух раз в месяц [11].

Травля (жарг. *буллинг* — англ. *bullying*) — агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников и студентов, но также и коллег) со стороны другого, но также часто группы лиц, не обязательно из одного формального или признаваемого другими коллектива [24].

Школьная травля является достаточно распространенной формой психологического насилия. Причиненный вред психическому здоровью и социализации соответствует определенным критериям. Это включает враждебные намерения, дисбаланс в среде, повторение, бедствие и провокацию. Запугивание может иметь широкий спектр последствий для ученика, включая гнев, депрессию, стресс и самоубийство. Кроме того, у хулигана могут развиваться различные социальные расстройства или увеличатся шансы участвовать в преступной деятельности.

В поведении ребенка всегда имеются предупреждающие признаки, что ребенок подвергается издевательствам или является хулиганом. Во всем мире существует множество программ и организаций, которые предоставляют услуги по предотвращению издевательства и информацию о том, как дети могут справиться, если они подвергаются издевательствам [4].

Как отмечает И.С. Кон, буллинг- это подкатегория агрессивного поведения, характеризующаяся следующими тремя минимальными критериями:

- 1) враждебное намерение (то есть вред, причиненный издевательствами, является преднамеренным, а не случайным);
- 2) дисбаланс власти (то есть, запугивание включает в себя реальное или предполагаемое неравенство власти между хулиганом и жертвой);
- 3) повторение в течение определенного периода времени (то есть, более одного раза с возможностью повторения несколько раз) [19].

Далее И.С. Кон предлагает еще два дополнительных критерия в дополнение к вышеупомянутым критериям:

- дистресс жертвы (жертва страдает от легкой до тяжелой психологической, социальной или физической травмы);
- провокация (издевательства мотивированы предполагаемыми преимуществами их агрессивного поведения) [19].

Школьному буллингу сопутствуют причины, послужившие данному поведению ребенка. Основными причинами школьного насилия и издевательства являются гендерные и социальные нормы и более широкие контекстуальные и структурные факторы.

Дискриминационные гендерные нормы, которые определяют доминирование мужчин и подчинение женщин, а также закрепление этих норм с помощью насилия, встречаются в той или иной форме во многих культурах. Гендерное неравенство и распространенность насилия в отношении женщин в обществе усугубляют проблему. Точно так же социальные нормы, поддерживающие авторитет учителей над детьми, могут узаконить применение насилия для поддержания дисциплины и контроля [5].

Психологическое давление со стороны социума, требующее соответствовать доминирующим гендерным нормам, также является высоким [17]. Молодых людей, которые не могут или решают не соблюдать эти нормы, часто наказывают за это насилием и издевательствами в школе [9].

Как пишет А.А. Бочавер, что сами школы могут «учить» детей насилию с помощью дискриминационных практик, учебных программ и учебников. Дискриминация по признаку пола и дисбаланс власти в школах могут поощрять отношение и практику буллинга, которые, в свою очередь, имеют влияние на детей в поддержании неравных гендерных норм, в терпении насилия, включая телесные наказания [2].

Р. Торнберг и Э. Кнудсен приписывают часть причин издевательства социуму, в котором это происходит. Р. Торнберг и Э. Кнудсен заявляют в своем исследовании: «Атрибуция в школе означает приписывание причины запугивания школьной обстановке». Они говорят, что атрибуция в школе имеет две подкатегории: «скука в школе» и «плохая профилактика противозаконных действий». Скука в школе вовлекает ученика, которому больше нечего делать, кроме хулигана. Плохая профилактика противозаконных действий может включать учителей и персонал, не проявляющих достаточной заботы для вмешательства, или школы, в которой не хватает учителей для учащихся. Это может привести к тому, что ученики будут чувствовать себя нежеланными или неважными из-за отсутствия ухода со стороны персонала школы [27, с. 57].

Школы и система образования функционируют в более широких социальных и структурных факторах, они отражают и воспроизводят ту среду, которая не может в полной мере защитить детей и подростков от насилия и издевательства. Например, физическое и сексуальное насилие может быть более распространенным в школах в тех случаях, когда оно распространено как в микросоциуме, так и в обществе в целом [13].

В своей статье «Предсказание издевательств: изучение вклада отрицательного жизненного опыта детей в прогнозирование поведения подростка в запугивании» Коннелл, Моррис и Пикеро выделяют три основных аспекта жизни ребенка - семью, школу и сверстников - в качестве основных показателей того, действительно ли это ребенок проявляет поведение, похожее на издевательства [20]. После рассмотрения данной статьи, можем сделать вывод том, что следование внешним и внутренним факторам может привести к издевательствам. Внешние факторы включают в себя меньшую мобильность в отношениях из-за закрытых учебных программ и среды, давления со стороны сверстников, отсутствия правил запрета издевательств, которые есть у каждого школьника, отсутствия руководителей и так далее. Внутренние факторы включают нетерпимость к гетерогенности и меньшинству, не признание того, что у других одноклассников есть норма, что издеательства неприемлемы, отсутствие когнитивной и эмоциональной эмпатии к тем, кто может подвергаться издеательствам, не рассмотрение агрессивного поведения как издеательства, оправдание издеательства, уверенность в том, что издеательства будут не найдены, и др.

Буллинг может угрожать физической и эмоциональной безопасности учащихся в школе и может негативно повлиять на их способность к обучению. Лучший способ решить проблему буллинга - это остановить его до его начала. Есть много разных групп, которые могут вмешаться, чтобы решить проблему буллинга (и кибербуллинга) в школах: родители, учителя и руководство школы [15]. Наиболее часто используемые учителями стратегии по предотвращению этого - общение, посредничество и обращение за помощью [11]. Обучение школьного персонала и учеников профилактике и устранению буллинга может значительно улучшить ситуацию в школах. Нет федеральных мандатов на программы по профилактике буллинга или обучения персонала профилактике буллинга в школьной среде. В дополнение к решению проблемы запугивания, прежде чем оно произойдет, отличной стратегией профилактики является обучение студентов буллингу [24].

Примеры занятий по буллингу могут включать в себя:

- интернет или библиотечные исследования, такие как поиск типов издевательств, как их предотвратить и как дети должны реагировать;
- презентации, такие как речь или ролевая игра о прекращении издеательств;
- обсуждение таких тем, как травля в школе, что такое буллинг и т.д.;
- писательское творчество, такое как стихотворение, выступающее против издеательств, или рассказ или пародия, обучающие свидетелей тому, как помочь;
- художественные произведения, такие как коллаж об уважении или последствиях издеательств;
- встречи в классе, чтобы поговорить о взаимоотношениях со сверстниками [25].

Выводы. Таким образом, профилактика буллинга в образовательной среде может осуществляться различными способами. Профилактика буллинга – это комплексная психолого-педагогическая и социальная работа. Она не может осуществляться без таких специалистов, как психолог, педагог, социальный педагог, родитель. В данной проблеме требуется целенаправленная работа с привлечением в нее всех специалистов.

Литература:

1. Алексеева, Л.С., Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение / Л.С. Алексеева. – М.: 2016 – 180 с.
2. Аршад, С., Руководство по лечению психологической травмы у детей и подростков / С. Аршад, В.Р. Холокомб. – М.: 2016 – 35 с.
3. Баева, И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И.А. Баева // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – М.: 2010. №128. С. 27-39
4. Бурмистрова, Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде) / Е.В. Бурмистрова. – М.: МГППУ. 2016. - 96 с.
5. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Р-н/Д: Феникс. 2017. – 157 с.
6. Богомолов, В.А. Ориентированный на решение подход в работе с ситуациями травли в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sfbt.ru/2013/02/blogpost_5804.html
7. Бочавер, А.А., Методические рекомендации по снижению частоты ситуаций буллинга в школе для учителей и других специалистов, работающих в школах / А.А. Бочавер, Е.Д. Женодарова, К.Д. Хломов. М.: центр «Перекресток», 2014. – 96 с.
8. Бредшоу, К., Преобразование исследований в практику по предотвращению издеательств / К. Бредшоу – М.: 2015 – С. 322-332
9. Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bspu.by/blog/korzun/article/publish/bulling-kak-forma-proyavlenii-agressii-v-podrostkovom-vozzraste>
10. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев – СПб.: 2018 – 107 с.
11. Гаффни, Х., Оценка эффективности программ профилактики издеательств в школе: обновленный мета-аналитический обзор / Х. Гаффни, М. Тоффи, Д. Фарингтон – М.: 2019 – С. 111-133
12. Гилберга, К., Психиатрия детского и подросткового возраста / К. Гилберг, Л. Хеллгрена – М.: 2017 – 215 с.
13. Гилинский, Я., Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: уч. пособие / Я. Гилинский, В.А. фанасьев – СПб.: 2018 – 65 с.
14. Гутгенбуль, А. Зловещее очарование насилия / А. Гутгенбуль – СПб.: 2017 – 95 с.
15. Гусейнова, Е.А., Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку / Е.А. Гусейнова, С.Н. Ениколопов. М.: Психологическая наука и образование, 2014. – С. 246-256
16. Дайер, У. Быть свободным. Введение в психологическое каратэ (философия раскрепощения) / У. Дайер – Киев: 2015 – 203 с.
17. Джексон, Д.Б., Хулиганская виктимизация и здоровье детей и подростков: новые данные NSCH / М. Дж. Вон, Дж. Майкл, Д.Б. Джексон – М.: 2016 – С. 60-66
18. Как учителя реагируют на издеательства в школе: анализ использования стратегии вмешательства, о которой сообщают сами, влияния модератора и одновременного использования нескольких стратегий / К. Бургер[и др.]. – М.: 2015 – 51 с.

19. Кон, И.С. Школьное насилие: буллинг и хейзинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/kon/1/j62.html
20. Коннелл, Н.М. Прогнозирование издевательств: изучение вклада детского негативного жизненного опыта в прогнозирование подросткового издевательского поведения / Н.М. Коннелл, Р.Г. Моррис, А.Р. Пикеро, М.: международный журнал психотерапии правонарушителей и сравнительной криминологии № 9. 2016. - 60 с.
21. Кутузова, Д.А. Травля в школе: мифы и реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/child/625/>
22. Морган, Н. Вредоносное использование технологий: что могут сделать школы, родители и учителя для предотвращения кибербуллинга. Детское образование / Н. Морган, М.: 2018 – 89 с.
23. Миллер, А., Воспитание, насилие и поколение / А. Миллер, М.: 2010. – 187 с.
24. Ориентированный на решение подход в работе с ситуациями травли в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sfbt.ru/2013/02/blog-post_5804.html.
25. От травли в школе до унижений в соцсетях. Буллинг, который растёт и тупеет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://360tv.ru/news/tekst/ot-travli-v-shkole-do-unizhenij-v-sotssetjah-bulling-kotoryj-rastet-i-tupeet/>.
26. Травля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8F>.
27. Торнберг, Р. Подростковый буллинг / Р. Торнберг, М.: 2016 – 57 с.
28. Травля в школе: мифы и реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/child/625/>
29. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2018. – С. 240-274.
30. Школьная травля: перезапуск отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201301024.

Педагогика

УДК 377

директор Тимошенко Нелли Александровна

ГБСУСОН «Геронтологический центр «Бештау» (г. Железноводск)

НАПРАВЛЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПО ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН

Аннотация. В статье раскрыты особенности вторичной социализации пожилых граждан. Представлены результаты опроса социальных работников относительно их знаний и представлений о вторичной социализации людей пожилого возраста. Показаны направления последиplomной подготовки работников социальной сферы по вторичной социализации пожилых. Изложены формы, методы и средства, используемые на курсах повышения квалификации с социальными работниками при изучении вопросов вторичной социализации пожилых граждан. Выявлены особенности вторичной социализации пожилых граждан к условиям стационарных учреждений. Представлена динамика результатов самооценки социальных работников за время прохождения курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: социальная сфера, социальный работник, вторичная социализация, пожилые граждане, профессиональная подготовка, последиplomная подготовка, повышение квалификации.

Annotation. The article reveals the features of the secondary socialization of senior citizens. The results of a survey of social workers regarding their knowledge and ideas about the secondary socialization of the elderly are presented. The directions of postgraduate training of social workers on the secondary socialization of the elderly are shown. The forms, methods and tools used in continuing education courses with social workers in the study of secondary socialization of senior citizens are described. The features of the secondary socialization of senior citizens to the conditions of stationary institutions are revealed. The dynamics of the results of self-assessment of social workers during the course of continuing education is presented.

Keywords: social sphere, social worker, secondary socialization, senior citizens, vocational training, postgraduate training, advanced training.

Введение. В настоящее время уделяется большое внимание подготовке специалистов социальной сферы. В тоже время, вопросам вторичной социализации пожилых граждан посвящено недостаточное количество исследований. Выпускники, обучающиеся по направлению специальности «Социальная работа», в целом овладели компетенциями взаимодействия с пожилыми гражданами, однако специфики вторичной социализации они знают недостаточно. Следовательно, необходимые знания об особенностях вторичной социализации пожилых граждан для работников социальных учреждений следует рассмотреть на специально организованных курсах последиplomной подготовки специалистов.

Изложение основного материала статьи. Пожилые и престарелые граждане – одна из категорий населения, наиболее нуждающаяся в помощи и поддержке. Им необходима определенная опека, забота, поддержка, как материальная и морально-психологическая, так и юридическая и иная социальная помощь. Для качественной социальной работы с пожилыми и престарелыми людьми важна не только апробация уже выработанных технологий социальной работы с данными группами населения, но и последующая разработка инноваций в социальной деятельности.

В последние десятилетия наблюдается увеличение численности пожилых людей во всем мире, что приводит к общей тенденции старения населения. По данным ООН, в 1950 году в мире проживало приблизительно 200 млн. людей в возрасте 60 лет и старше, к 1975 году, их количество возросло до 550 млн. По прогнозам, к 2025 г. численность граждан старше 60 лет достигнет 1 млрд. 100 млн. человек [1].

Кроме того, нынешняя социально-экономическая, политическая, культурная, демографическая ситуации в нашей стране приводят к ухудшению материального положения пожилых граждан, их психического здоровья и вызывает необходимость применения новых эффективных способов для решения этих

проблем [2, 3].

Опыт формирования системы предоставления специальных социальных услуг пожилым гражданам в Ставропольском крае свидетельствует о том, что она должна быть многопрофильной, ориентированной на исполнение гарантированных социальных обязательств, учитывать основания по предоставлению услуг конкретным потребителям, отвечать интересам клиента и действовать в соответствии с ними.

Важную роль играет вторичная социализация пожилых и престарелых граждан к новым условиям проживания. Ее цель заключается в том, чтобы сохранить и продлить социальную активность. Необходимо приспособить пожилого человека к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды.

Назовем следующие стадии вторичной социализации пожилых граждан к новым условиям центров социального обслуживания или новым местам проживания (приемная (замещающая семья, дома-интернаты и др.):

- 1) начальная (знакомство, узнавание о требованиях среды или группы);
- 2) стадии терпимости (я не хочу, но надо, необходимо принять новые условия жизни);
- 3) аккомодация (принятие правил поведения в новой социальной среде или группе);
- 4) ассимиляция (совершенное утверждение новых правил поведения, предъявленные группой).

Вторичная социализация граждан старших возрастов в домах-интернатах имеет особую специфику в связи тем, что пожилые и престарелые люди страдают, как правило, различными заболеваниями (в том числе и расстройствами интеллекта).

Особое значение при вторичной социализации имеют:

1. Результативность (характеризуется высокой заинтересованностью пожилых граждан в социально-адаптационной работе).
2. Оптимальность (характеризуется максимальной эффективностью при наименьших затратах со стороны клиентов социальной работы и специалистов - социальных работников).
3. Мотивационная значимость (характеризуется созданием условий для повышения социальной активности клиентов (пожилых граждан) в новой социальной среде пребывания).
4. Управляемость (характеризуется предрасположенностью клиентов (пожилых граждан) к различным видам социальной и социально-адаптационной работы).
5. Системность (характеризуется системным использованием специалистами, работающими в интернате, каждого из направлений социальной и социально-адаптационной работы).

Для выявления проблем подготовки социальных работников, в сентябре 2019 года нами был проведен опрос среди персонала геронтологического центра «Бештау» (г. Железноводск, Ставропольский край). В опросе приняли участие 46 социальных работников. Цель опроса – выявить проблемы и недостающие знания в области вторичной социализации пожилых граждан, на основании которых была разработана программа курсов повышения квалификации, с учетом выявленных проблем. Среди персонала геронтологического центра большое количество молодых специалистов – 27 человек.

73% респондентов отметили, что им недостаточно знаний в области особенностей психологии пожилого человека, его поведенческих реакций (в основном, это молодые специалисты, работающие в центре около года). Среди опрошенных 70% отметили, что не знают о процессах вторичной социализации в пожилом возрасте и хотели бы получить необходимую информацию. 81% социальных работников ответили, что им необходима информация о специфике взаимодействия и коммуникации с пожилыми людьми. 67% респондентов указали, что им необходимы знания о формах и методах профилактики возрастных (психических и социальных) отклонениях пожилых людей. Кроме того, были заданы вопросы, касающиеся самооценки сотрудников относительно их готовности к взаимодействию с пожилыми людьми, получателями услуг геронтологического центра (табл. 1). В комментариях к опросу сотрудники центра отмечали: в образовательной организации (вуз, колледж) вопросам особенностям пожилого возраста уделялось мало внимания (одна дисциплина); на дисциплине психология в основном рассматривались особенности молодежного и детского возраста, а аспекты, связанные с психологическими переживаниями более старшей группы граждан, освещались недостаточно подробно.

Полученные результаты показали, что необходима внутрифирменная подготовка (на базе геронтологического центра «Бештау») специалистов, работающих в геронтологическом центре по теме «Особенности вторичной социализации пожилых граждан».

На специфику подготовки специалистов социальной сферы указывали Е.И. Зритнева, Л.А. Сасенко, З.Т. Кулаева и др. [3, 4, 7]. Авторами отмечается, что при внутрифирменной подготовке следует опираться на интерактивные методы обучения [5, 8, 9, 10], поскольку сотрудники уже имеют опыт работы, владеют базовыми компетенциями. Следовательно, им необходимы новые знания о новых современных технологиях и исследованиях в определенной сфере.

Курсы повышения квалификации в объеме 72 часа проходили 2-3 раза в неделю по 2-4 часа. Ответственным по содержанию наполнению материала стала кафедра социальных технологий Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь). В ходе реализации курсов были рассмотрены следующие темы и проблемные вопросы:

- 1) социальная и психологическая защищенность пожилого человека;
- 2) психологические особенности личности пожилого человека;
- 3) особенности восприятия жизненных событий пожилыми людьми;
- 4) представления пожилых людей о ресурсах преодоления трудных жизненных ситуаций;
- 5) особенности коммуникативного взаимодействия в пожилом возрасте;
- 6) стадии и этапы вторичной социализации пожилых граждан;
- 7) гериатрическая профилактика;
- 8) особенности восприятия одиночества в пожилом возрасте, социальная работа с семьями пожилых граждан, социальная работа с одинокими пожилыми людьми;
- 9) опыт организационно-административной работы в системе социальных служб, организаций и учреждений (на примере работы учреждений Ставропольского края);
- 10) этические нормы взаимодействия социальных работников и других специалистов с пожилыми гражданами.

При проведении курсов повышения квалификации социальных работников центра «Бештау», работающих с пожилыми гражданами, использовался весь арсенал методов активного обучения:

дискуссионные методы (групповая дискуссия, мозговой штурм, инверсия, разбор реальных ситуаций (кейс-технологии) и др.); игровые методы: деловые и ролевые игры; тренинг.

Применение методов активного обучения потребовало пересмотра форм организации работы со специалистами социальной сферы. К таковым можно отнести доклады, круглые столы, подготовка и защита проектов, подготовка и решение кейс-заданий, работа в проблемных группах. Занятия проходили непосредственно в центре, поэтому сразу же можно было просмотреть некоторые вопросы на практике.

Наиболее интересными для слушателей курсов стали следующие интерактивные технологии: кейс-технологии, круглый стол, дискуссия, разбор проблемных ситуаций. Кроме того, интерес вызвали беседы с административными работниками и специалистами других центров, схожей направленности (Ставропольского краевого геронтологического центра, Арзгирского дома-интерната для престарелых и инвалидов «Ивушка»).

Представим некоторые результаты опроса социальных работников центра «Бештау» по основным вопросам, касающимся их готовности к взаимодействию с пожилыми гражданами и их знаний по вопросам вторичной социализации. (табл. 1).

Таблица 1

Динамика изменений показателей самооценки социальных работников по вопросам готовности к взаимодействию с пожилыми гражданами (в %)

Вопрос анкеты	Количество опрошенных (в %)	
	До проведения курсов	После проведения курсов
Знание социально-психологических особенностей пожилых людей	18%	85%
Знание особенностей коммуникации в пожилом возрасте	17%	95%
Готовность к взаимодействию с пожилыми людьми в условиях вторичной социализации	12%	95%
Готовность к социальному сопровождению пожилых граждан	8%	95%

Положительная динамика результатов обучения на курсах повышения квалификации специалистов (социальных работников центра), работающих с пожилыми людьми позволяет говорить об эффективности проделанной работы. Социальные работники отметили, что внутрифирменная подготовка для них является наиболее целесообразной и приемлемой, поскольку выезд полного состава работников в другой город для повышения своих знаний невозможен. А здесь рассматривалась специфика работы именно данного социального учреждения, и специфика клиентов, получателей социальных услуг.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что выявлена потребность сотрудников учреждений социальной сферы в знаниях о специфике вторичной социализации пожилых граждан к учреждениям стационарного типа. Для большинства пожилых вторичная социализация процесс достаточно трудный, сопряжён со многими негативными обстоятельствами (социальными, семейными, физическими, психологическими). Поэтому необходима помощь и поддержка пожилым людям со стороны социальных работников в этот трудный для них период. Получению специальных знаний о вторичной социализации пожилых граждан способствует курс специальной подготовки сотрудников стационарных учреждений. Такая подготовка может быть проведена на месте и иметь вид «внутрифирменной» подготовки, где раскрываются особенности данного учреждения, учитывается контингент, учитывается материальное оснащение учреждения. Наиболее востребованными при внутрифирменной подготовки являются интерактивные методы обучения: кейс-технологии, тренинги, круглые столы, метод погружения, разбор проблемных ситуаций, деловые игры, беседы с административными работниками и специалистами других учреждений, схожей направленности. При организации курсов для специалистов одного учреждения (внутрифирменная подготовка) следует учитывать образование сотрудников, стаж работы, возраст сотрудников, период работы в учреждении данной специализации.

Литература:

1. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 1 (52). С. 125-131.
2. Зритнева Е.И. Перспективы развития учреждений социального обслуживания населения Ставропольского края // Проблемы развития полиэтнического региона. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. С. 290-293.
3. Зритнева Е.И. Формирование образа будущей профессии у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 5 (50). С. 167-170.
4. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 136-137.
5. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста // Вестник Академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 125-131.
6. Саенко Л.А. Педагогические технологии внутрифирменного обучения. - Ставрополь: Бюро новостей, 2010. - 92 с.
7. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 93-97.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деградации профессиональной социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70-71.
9. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as

theoretical construct: conceptualization problems // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Т. 8. № 2. С. 209-216.

10. Saenko L.A., Barsukova T.I., Khokhlova E.V., Ivashova V.A., Kenina D.S. Team building as a tool to strengthen the company's position in the market // International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. Т. 7. № 4.38. С. 431-433.

Педагогика

УДК 37.026

кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШТУКАТУРОВ

Аннотация. Профессионально-прикладная физическая подготовка является необходимой составляющей профессиональной деятельности любого специалиста, определяемой рядом доминирующих факторов. Это обстоятельство обуславливает применение визуализации содержания обучения уже на начальном уровне освоения профессиональных двигательных действий и на уровне освоения стратегии профессиональной деятельности. Визуализация обеспечивалась путем получения данных о качестве и характеристиках профессиональной деятельности, применялись опорные схемы по содержанию и процедуре выполнения физических упражнений профессионально-прикладной направленности, конспект-схемы, опорные ориентиры, задания по нахождению сходства и отличия профессиональных двигательных действий и профессионально-прикладных физических упражнений. Реализация принципа визуализации в процессе профессионально-прикладной физической подготовки в ходе занятий физическими упражнениями на уроках физической культуры и в условиях практики обеспечивает формирование профессиональных навыков у обучающихся на более высоком уровне.

Ключевые слова: визуализация, физическая подготовка, обучение, штукатуры.

Annotation. Vocational and applied physical training is a necessary component of the professional activity of any specialist, determined by a number of dominant factors. This makes it necessary to apply the visualisation of the content of the training already at the initial level of learning of professional motor actions and at the level of learning of professional activity strategy. Visualization was provided by obtaining data on the quality and characteristics of professional activity, reference schemes were used on the content and procedure of physical exercises of vocational-applied orientation, reference schemes, reference points, tasks on finding similarities and differences of professional motor actions and vocational-applied physical exercises. The implementation of the principle of visualization in the process of vocational and applied physical training during physical exercises in physical culture lessons and in practice ensures the formation of professional skills of students at a higher level.

Keywords: Visualization, physical training, education, plastering.

Введение. Причинность применения профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) заключается в целом ряде законов и закономерностей социального, физиологического и общепсихологического характера, из числа которых выделяется несколько доминирующих факторов:

- 1) генетически обусловленными двигательными способностями, развитием уровня функциональных возможностей и степени развития двигательных способностей, зависящих от качества реализации предшествующей работы, от наличия имеющихся двигательных навыков и умений, двигательного опыта;
- 2) нормальное физическое состояние, представляющее собой производной системы физического воспитания и ППФП, является важнейшим условием проявления высокого уровня физической и умственной работоспособности, а, следовательно, предпосылкой достижения высокой производительности труда;
- 3) совокупность рисков для здоровья, вытекающие из особенностей трудовой деятельности, не могут быть преодолены без научной организации труда, элементом которого является профессионально-прикладная физическая культура;
- 4) современное состояние развития производительных сил и средств, требуя высокого уровня устойчивости работника в цепи производства, своим содержанием деятельности не обеспечивает совершенствования их деятельностных и двигательных способностей, что замещается путем реализации задач ППФП;
- 5) процесс ППФП обеспечивая развитие общих и специфических свойств личности создает условия для эффективного профессионального переучивания, что особенно актуализируется в ходе глобализации, цифровизации и роботизации производства.

Процесс профессионально-прикладной физической подготовки представляет собой направление физического воспитания, которое применяет в качестве основного и специфического средства физические упражнения, которые комплексно воздействуя на организм человека, обеспечивает целостное воздействие на самые различные свойства личности.

Изложение основного материала статьи. В результате анализа формирования системы профессиональной деятельности выделяется пять этапов освоения профессиональной деятельности:

- 1) освоение нормативно-правовой деятельности;
- 2) освоение отдельных нормативно-заданных видов деятельности;
- 3) выстраивание нового образа всей деятельности (формирование индивидуально ориентированной основы деятельности);
- 4) освоение отдельных действий на основе новых, индивидуальных представлений работника;
- 5) освоение деятельности в целом как индивидуально приспособленного к себе стиля деятельности.

Как следует из анализа этапов, уже на третьем этапе требуется проявление такого уровня сформированности представлений, которое позволяет видеть и определять образ всей профессиональной деятельности, включающий в себя и правильную реализацию техники движений, и выстраивание

соответствующей стратегии профессионально целесообразного поведения (Ермилова Е.Б., 1999; Сидорова Л.В., 2006).

На наш взгляд, это обстоятельство определяет необходимость визуализации содержания обучения уже на начальном уровне освоения профессиональных двигательных действий и на уровне освоения стратегии профессиональной деятельности (Тихонова И.В., Иванов И.И., Омарова П.Г., 2018).

В плане определения эффективности последствий визуализации в процессе обучения профессиональным двигательным действиям проведено исследование на обучающихся ГБПОУ РА «Майкопский индустриальный колледж», овладевающих профессией штукатура. В процессе обучения на практических занятиях использовался метод визуализации через показ двигательного действия в целом и его элементов, демонстрацию рисунков, кинограмм, кинофильмов таблиц, диаграмм, построенных с соблюдением правил построения композиций, и с помощью аудиовизуальных технических средств, включая компьютерную технику представления структурно-логических и опорных схем, формирования кинестетического образа при выполнении двигательных действий и обеспечения дифференцированных воздействий на функции проприорецепторов мышц, связок, суставов, рецепторы вестибулярного аппарата при выполнении профессиональных и подготовительных упражнений, учет двигательной и зрительной асимметрии, учет удобства/неудобства визуального восприятия, обеспечение идеомоторной тренировки при изучении и совершенствовании двигательных действий (Чермит К.Д., 2005).

Дополнительно использовались мультимедийные презентации (прием «Экран-тренер»). Предлагалось создание визуальной модели профессиональной деятельности на занятиях физическими упражнениями и в ходе практических занятий по профессии. Динамическое визуальное представление реального процесса выполнения двигательного действия «штукатурка» и «кладка» обеспечивалась путем визуализации данных о качестве и характеристиках профессиональной деятельности, использовались опорные схемы по содержанию и процедуре выполнения физических упражнений профессионально-прикладной направленности, конспект-схемы, опорные ориентиры, задания по нахождению сходства и отличия профессиональных двигательных действий и профессионально-прикладных физических упражнений.

При этом комплексы применяемых физических упражнений обеспечивают развитие общих способностей, то есть такой совокупности свойств личности, которые облегчают овладение знаниями, навыками и умениями в различных видах деятельности, а так же профессиональных способностей, которые облегчают овладение знаниями, навыками и умениями в конкретном виде трудовой деятельности. При этом физические упражнения ППФП носят характер вспомогательных, ибо без систематической профессиональной деятельности предпосылки качественной реализации трудовых операций не могут быть реализованы (Сташ К.Д., 2000).

Проверка уровня освоения профессии штукатуров обеспечивалась путем выполнения тестовых профессиональных заданий, которые проводились на стандартной поверхности размером 3 квадратных метра. В состав тестов были включены задания по нанесению грунта с разравниванием и разделкой углов, нанесение накрывочного слоя и затирка всей поверхности.

Оценивались количественные (количество времени, затрачиваемое на выполнение каждого задания и на оштукатуривание всей контрольной поверхности) и качественные показатели выполненной работы обучающихся колледжа до и после эксперимента (таблица).

Таблица

Сравнительная характеристика временных затрат на выполнение профессиональных тестов участников эксперимента

Тесты	Этап эксперимента		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
	до (M±g) (n=26)	после (M±g) (n=20)	
Нанесение грунта с разравниванием и разделкой углов (мин)	17,9±3,5	16,3±3,7	<0,05
Нанесение накрывочного слоя (мин)	16,4±3,2	10,4±2,6	<0,001
Затирка поверхности (мин)	68,4±5,2	46,8±7,3	<0,001
Общее количество затраченного времени (мин)	122,5±5,3	88,6±6,8	<0,001

Полученные данные после эксперимента свидетельствуют о приросте всех тестируемых показателей и их достоверности. Это характеризует становление профессионального мастерства обещающихся в колледже по специальности «Штукатур».

Выводы. Результаты проведенного эксперимента позволяют утверждать, что реализация принципа визуализации в процессе профессионально-прикладной физической подготовки в ходе занятий физическими упражнениями на уроках физической культуры и в условиях практики обеспечивает формирование профессиональных навыков на более высоком уровне, чем у обучающихся, процесс физического воспитания которых построен иным образом.

Приемлемыми приемами визуализации в данном контексте являются показ двигательного действия в целом и его элементов, демонстрация рисунков, кинограмм, кинофильмов таблиц, диаграмм, построенных с соблюдением правил построения композиций, использование аудиовизуальных технических средств, представление структурно-логических и опорных схем, формирование кинестетического образа при выполнении двигательных действий, обеспечение дифференцированного воздействия на функции проприорецепторы мышц, связок, суставов, рецепторы вестибулярного аппарата при выполнении профессиональных и подготовительных упражнений, учет двигательной и зрительной асимметрии, учет удобства/неудобства визуализации, обеспечение идеомоторной тренировки за счет осознания правильного

распределения мышечных усилий, момента приложения максимальных усилий, последовательности, ритма, силы и скорости выполнения элементов, развитие возможностей срочной коррекции движений по ходу их выполнения, погружения в виртуальную среду при моделировании объектов изучения, применение конспектов, опорных ориентиров, приемов обеспечения обратной связи, познавательные, дидактические и деловые игры, занимательные задания, в том числе кроссворды, алгоритмизации процесса обучения, эвристическое обучение.

Таким образом, имеются основания для следующего утверждения, что предлагаемая методика педагогического воздействия, отличительной особенностью которой является применение ряда методов и методических приемов обеспечения визуализации, оказывает положительное влияние на уровень понимания и осознанности развития профессиональных навыков, освоение стратегии профессиональной деятельности и положительное отношения к получаемой профессии.

Литература:

1. Ермилова, Е.Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей: дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Ермилова. - Казань, 1999. - 199 с.
2. Сидорова, Л.В. Обучение будущих педагогов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сидорова. - Брянск, 2006. - 196 с.
3. Сташ, К.Д. Мануальные координационные способности девушек и их развитие в процессе профессионально-прикладной физической подготовки (на примере штукатуров-маляров): автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.Д. Сташ. - Майкоп, 2000. - 24 с.
4. Тихонова И.В., Иванов, И.И., Омарова, П.Г. Реализация принципа визуализации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта, 2018. - Вып. 60 (1). - С. 307-309.
5. Чермит, К.Д. Теория и методика физического воспитания: опорные схемы: учеб. пособие. - М.: Советский спорт, 2005. - 272 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО

Аннотация. В статье определены основные направления информатизации дошкольного образования: создание информационно-образовательной среды; использование информационных ресурсов в образовательном процессе; развитие дистанционных услуг; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве. Информационно-образовательная среда дошкольного учреждения рассматривается как структурный элемент образовательного пространства. Предполагается, что правильное пользование информационных ресурсов в образовательном пространстве способствует: созданию единого информационного образовательного пространства, реализации педагогами инновационных методических разработок, развитию интереса дошкольников к поисковой исследовательской деятельности; значительно увеличивает познавательную мотивацию, раскрывает способности ребенка и активизирует мыслительную деятельность. Особое внимание уделено созданию автоматизированной системы управления как приоритетного направления использования информационных ресурсов в образовательном пространстве дошкольной организации.

Ключевые слова: информационные ресурсы, образовательное пространство, дошкольная образовательная организация, автоматизированная система управления.

Annotation. The article defines the main directions of informatization of pre-school education: creation of an information educational environment; The use of information resources in the educational process; development of remote services; Increasing the level of professional competence of teachers in the use of information resources in the educational space of pre-school organization. Information educational environment of pre-school institution is considered as a structural element of educational space. It is assumed that the correct use of information resources in the educational space contributes to the implementation by teachers of innovative methods, the development of the interest of pre-school children in search research activities; Significantly increases cognitive motivation, reveals the abilities of the child and activates thought activity. Special attention is paid to the creation of an automated management system as a priority for the use of information resources in the educational space of the pre-school organization.

Keywords: information resources, educational space, preschool educational organization, automated management system.

Введение. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» приоритетом образовательной политики государства определяется необходимость информатизация образования и оптимизация методов обучения для достижения нового качества образования. Актуальным вопросам использования информационно-коммуникативных технологий в системе образования посвящены работы С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкун, В.И. Солдаткина, Е.И. Ястребцевой (ИКТ в современном образовании); М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, Е.С. Полат, А.Е. Петрова (ИКТ в системе дистанционного обучения); Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунского, В.П. Кулагина, С.Д. Каракозова, Е.И. Машбица, И.В. Роберт, Н.И. Рыжовой (информатизация образования) и др.

Опыт применения современных информационных ресурсов в образовании выявил ряд проблем в организационном и содержательном аспектах использования Интернет-ресурсов, искажающих положительный эффект использования новых форм и методов обучения. По мнению Е.В. Якушиной, проблемы связаны со сложностью и неоднозначностью введения новых форм и методов обучения в традиционные образовательные системы, а также относятся к используемым веб-сайтам, и, собственно, к качеству этих информационных ресурсов [4].

Проблему качества информационных Интернет-ресурсов отмечают в своих исследованиях многие педагоги, такие как Я.С. Быховский, Э. Дайсон, Л.В. Могилев, Н.Н. Соболева, В.И. Стражев, Э.Л. Финогеева, Е.В. Якушина и др. Различные аспекты решения этой проблемы нашли отражение в исследованиях Л.А. Горюновой, Л.В. Найхановой (методика оценки информационных образовательных ресурсов).

Формирование единой информационно-образовательной среды в ДОО определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 16, п. 3) и Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. Информационно-образовательная среда ДОО – открытая педагогическая система, включающая информационные образовательные ресурсы, современные информационно-коммуникационные средства и педагогические технологии.

Изложение основного материала статьи. В информационную образовательную среду входят электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, с помощью которых обучающиеся усваивают образовательные программы. Чтобы создать такую информационную среду необходимо подготовить материально-техническую базу по информатизации образовательного процесса. Она представляет из себя административные компьютеры, ноутбуки, мультимедийные системы, интерактивную доску и др. компьютерной техники. Это способствует образовательному учреждению стать открытой образовательной системой, в которой осуществляется взаимодействие всех участников образовательного пространства. По мнению И.А. Вальдман, информационная открытость общеобразовательного учреждения одно из условий его взаимодействия с социумом [2]. Например, Веб-сайт образовательного учреждения как инструмент для обеспечения общественного участия в образовании, позволяет быстро получать информацию о деятельности ДОО, расписании занятий, мероприятиях и праздниках. Правильное использование информационных ресурсов дает возможность каждому участнику образовательного процесса открыто владеть информационным пространством.

Информатизация дошкольного образования даёт педагогам возможность работать с инновационными методическими разработками. Педагогический коллектив участвует в видео - мастер - классах, вебинарах и т.п. Также нельзя не придать значение тому, что заметно снижается деятельность с бумажными носителями, ведь большая часть текстовой информации храниться на электронном носителе, меньше времени приходится на приготовление наглядно-дидактического сопровождения непосредственной образовательной деятельности (НОД) детей. Для увеличения наглядности в совместной деятельности при работе с детьми, на родительских собраниях используются презентации. Демонстрационный набор слайдов обычно создают на компьютере, используя программу Power Point. При этом сокращается время работы подготовки. Через поисковые системы можно отыскать практически любой материал на различные темы по вопросам развития и обучения. Это необходимо для оформления стендов, группы, а также дает возможность подобрать вспомогательную познавательную информацию. С помощью компьютерных технологий можно отобразить движения, звук, мультипликацию, что способствует привлечению внимания детей, увеличивает интерес к изучаемому, эффективному усвоению материала, запоминанию его и последующего изображения.

Среди педагогов ДОО популярно мультимедийное сопровождение образовательного процесса, которое помогает объединить аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка), заинтересовать непроизвольное внимание детей с помощью возможности демонстрации явлений и объектов в динамике.

Практика показала, что к самым интересным компьютерным технологиям можно отнести слайд-шоу и видеофрагменты. Они помогают отобразить и создать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно показать и увидеть в повседневной жизни. Представление любого обучающего материала на экране компьютера или проектора в игровой форме всегда вызывает у дошкольников интерес. В некоторых дошкольных учреждениях дети могут работать за компьютером, решая игровые обучающие задачи или создавать совместно с педагогами мультимедийные презентации.

Правильное использование информационных ресурсов в образовательном пространстве способствует развитию интереса дошкольников к поисковой исследовательской деятельности, включая и поиск в сети Интернет самостоятельно или вместе с родителями; значительно увеличивает познавательную мотивацию детей, раскрывает способности ребенка и активизирует мыслительную деятельность.

Наше исследование показало, что в педагогической практике информационные ресурсы используются в следующих видах НОД дошкольников: занятия с мультимедийной поддержкой (компьютер, проектор и экран); занятия с помощью игровых обучающих программ (компьютер, планшет). Подобные занятия отличаются повышенной скоростью передачи информации, способствуют увеличению объема проходимого материала, при этом задействованы различные каналы восприятия и внимания, что способствует информации остаться в памяти детей. Однако, чтобы организовать такие занятия, нужно иметь компьютерный кабинет, оснащенный лицензионным программным обеспечением и соответствующий нормам СанПиН.

Педагогический процесс с использованием информационных ресурсов очень важен для системы дошкольного образования. Поэтому весьма актуальны проекты и методические наработки практиков, которые частично решают проблемы создания информационной образовательной среды ДОО.

Несмотря на большой спектр возможных информационных ресурсов, дошкольные образовательные учреждения испытывают серьезные затруднения, связанные с внедрением информационных образовательных технологий в образовательный и управленческий процессы. Чтобы решить эту проблему, необходим новый подход, рассматривающий информационно-образовательную среду образовательного учреждения как структурный элемент информационно-образовательного пространства. Для каждой образовательной организации должно быть организовано собственное информационное пространство, которое соответствует образовательной программе ДОО и требованиям ФГОС ДО.

Активное использование информационных ресурсов ДОО требует дополнительных профессиональных умений педагогов: поиск и умение пользоваться электронными учебниками, поиск информации в статьях

коллег других регионов; производить обмен методиками обучения с коллегами с помощью отправки необходимой информации через электронную почту; участие в интернет-форумах, вебинарах и онлайн-конференциях.

Поэтому необходимо формирование профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве. Прежде всего для успешного пользования современными компьютерными и интернет-технологиями, чтобы подготовить и провести образовательную деятельность с воспитанниками на новом высоком уровне. Это возможно при обучении педагогов на курсах повышения квалификации в дополнительной профессиональной подготовке, кроме этого, некоторые ДОО на своей базе организуют обучающие практикумы, онлайн-консультации. Большую популярность среди педагогов получила такая форма повышения квалификации как вебинары и дистанционное обучение.

Управленческая работа руководителя дошкольной образовательной организации связана с информацией и информационными процессами. Чтобы сократить время на сбор и обработку информации, нужно прибегнуть к использованию технических средств и компьютеров, чтобы повысить оперативность и качество принимаемых управленческих решений. Чтобы организационно-управленческий процесс протекал успешно, надо создать компьютеризированные рабочие места заведующего ДОО, старшего воспитателя, воспитателей, бухгалтера, психолога, медицинского работника.

Модернизация дошкольного образования позволяет внедрить инновационные технологии в управление ДОО. В исследованиях А.Е. Капто, Ю.А. Конаржевского, Л.И. Фишмана, Т.И. Шамовой, А.Д. рассмотрены проблемы оптимизации процесса обработки управленческой информации и выделены решаемые задачи: хранение, обработка, обмен и получение большого объема информации, ведение документации. Благодаря техническим, программным, телекоммуникационным средствам, происходит обмен данными между всеми сферами управления ДОО: бухгалтерия, кадры, методический отдел, медицинское обеспечение, воспитанники и родители, паспорт учебного заведения, расписание НОД детей. Автоматизируется обработка большого объема необходимой информации:

- общие сведения об образовательной организации, материально-техническое и методическое обеспечение, формирование отчетов ДОО;
- ведение кадрового обеспечения и документов делопроизводства;
- ведение личных дел, учет посещаемости, контроль развития, формирование индивидуальных образовательных маршрутов развития детей;
- автоматизированное составление вариантов расписания НОД;
- ведение медицинского сопровождения ДОО;
- учет финансово-хозяйственной и статистической отчетности.

Выводы. На сегодняшний день недостаточно разработаны и апробированы: методики использования информационных ресурсов в образовательном процессе ДОО; систематизация компьютерных развивающих программ; единые программно-методические требования к компьютерным занятиям. Информационно-образовательную среду необходимо рассматривать как структурный элемент образовательного пространства ДОО. Для каждой образовательной организации должно быть организовано собственное информационное пространство.

В нашем исследовании определены основные направления информатизации дошкольного образования: создание информационно-образовательной среды; использование информационных ресурсов в образовательном процессе; развитие дистанционных услуг; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве. Приоритетным направлением использования информационных ресурсов в образовательном пространстве ДОО является создание автоматизированной системы управления.

Литература:

1. Багаутдинова С.Ф., Минаева О.И. Управление мотивацией деятельности педагогов ДОО в условиях введения эффективного контракта // Мир детства и образование: сб. материалов VIII очно-заочной Всероссийской науч.-практ. конф. с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. С. 36-42.
2. Вальдман И.А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом / Вальдман И.А. // Автореферат, Москва. 2015 г.
3. Тутулева Г.В., Мокрицкая М.В. Организация психологического сопровождения детей дошкольного возраста в ДОО // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. - С. 174-181.
4. Якушина Е.В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Якушина Екатерина Викторовна. - М., 2012. 197 с.

УДК 371.03

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Лейля Хусеиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Каракотова Светлана Абугалиевна

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

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ВАЛЕОЛОГИИ

Аннотация. В статье обосновывается значимость к приобретению валеологических знаний для успешного пропагандирования ведения здорового образа жизни. Для обоснования потребности реализации ведения здорового образа жизни в работе проанализированы основные аспекты научно-обоснованной информации валеофилософского и валеоэтического знания.

Ключевые слова: валеология, аксиология, психосоматика, здоровый дух, валеофилософия, самооценность, валеозитика, душа-разум-тело.

Annotation. The article substantiates the importance of acquiring valeological knowledge for the successful promotion of a healthy lifestyle. To justify the need to implement a healthy lifestyle, the paper analyzes the main aspects of scientifically based information of valeophilosophic and valeoethic knowledge.

Keywords: valueology, axiology, psychosomatics, healthy spirit, paleovirology, self-worth, weleetka, soul-mind-body.

Введение. Человек осознает неизбежность смерти, поэтому вся история человечества пронизана идеей поиска бессмертия. Помимо проблемы обретения бессмертия, люди так же искали возможность, не боля оставаться как можно дольше активными и полными сил. Это вылилось в поиски различных эликсиров бессмертия, универсальных лекарств, разработка различных сверхполезных диет, поиск правильного баланса между активностью и отдыхом. Одной из проблем вызывающих споры и по сей день является спор о естественной продолжительности жизни человека, причем называют разные сроки от 80 до 120 лет, а кто-то пытается обосновать и более продолжительный период жизни человека. Однако сама по себе продолжительность жизни это не совсем та цель, к которой стремиться большинство, осознавая ее конечность, наиболее важным показателем счастья многие считают максимальное соотношение здоровья и прожитых лет. Никому не хотелось бы медленно и долго умирать, мучаясь от болезней [4].

Тема здоровья чрезвычайно многопланова, с одной стороны она неотделима от медицины, но параллельно имеет массу нравственных, культурных и философских аспектов. В последнее время медицина все меньше занимается здоровьем как таковым, понятие о здоровье все время трансформируется, и медицина все больше ориентирована на понятие, что же есть болезнь или даже многообразие болезненных состояний человека, нежели, что же есть здоровье.

А. Швейцер считал, что настоящая зрелость человеческой личности начинается с его уважения к жизни как явлению, причем как своей, так и чужой, он называл это «благоговением перед жизнью» [5, 7]. Сюда входит понятие уникальности и неповторимости жизни каждого живого существа. Это зрелая и глубоко осознанная нравственная позиция чувствующей свою причастность к миру, свою ответственность за его жизнь и свою собственную. В такой постановке вопроса кроется глубокая исходная экзистенциальная истина, которая служит фундаментом для аксиологических ориентаций с целью построения гуманистически ориентированной системе ценностей, которая позволит обществу выжить и создать сбалансированный социум способный сохранить Землю во всем ее многообразии для своих потомков.

Любая религия учит, что окружающий мир это творение бога, а люди его дети, но дети должны быть достаточно разумны, чтобы не разрушать созданным божественным замыслом мир, они должны его ценить любить и беречь. Тело человека какместилище его души является так же ценным и за ним надо ухаживать, поддерживать его чистоту и здоровье, для эффективного служения божественной сущности. Здесь же берет истоки такая наука как экология, как забота о всеобщем доме природе Земли.

Отсюда же исходит проблема поддержания устойчивого здоровья человека как некой важной ценности, как для индивида, так и для общества. Аксиология — является философским учением о ценностях, оно многогранно и содержит в себе психологические и естественно-биологические представления, а также объединяет их с социально-духовной составляющей человеческой личности [6]. Постепенно в систему ценностей современного человека внедряется важность поддержания устойчивого здоровья, и ведение здорового образа жизни. Эта тематика активно разрабатывается наукой, проводятся специальные исследования, разрабатываются практики и методики, встала проблема осмысления категории здоровья в ее аксиологическом аспекте.

Факт наличия здоровья в современной медицине определяется понятием о полноценном физическом благополучии или отсутствии серьезного заболевания, однако, человек не является набором органов, индивид — личность представляет собой сложную целостную устойчивую систему, с внутренним гомеостазом. Человек, прежде всего, обладает разумом — это психофизиологическая отдельная личность с определенным набором индивидуальных признаков.

Поэтому здоровье — это понятие целостное, где здоровье органов и систем невозможно рассматривать отдельно от психологических аспектов, социальной и духовной жизни человека. Философская оценка подобного подхода наглядно демонстрирует, что, по сути, любое заболевание это, прежде всего социальный феномен, имеющий теснейшую связь с гуморальной, физико-химической стабильностью и коррелирующий с психосоматикой.

Изложение основного материала статьи. Проблема причин возникновения заболеваний настолько многообразна и затрагивает практически все сферы человеческой жизни. Современная наука считает комплексное сочетание факторов ответственными за данный вопрос. Сюда можно отнести такую триаду, как экологические, социальные и культурно-исторические факторы. Подобный широкий подход выходит далеко за рамки медицины и затрагивает понятие гармонии телесного и духовного на пике столкновения внутреннего и внешнего миров, микрокосма и макрокосма.

Проблема взаимодействия среды в самом широком понятии и индивида. Причем здоровье рассматривается даже скорее не как отсутствие болезни как таковой, а скорее как внутреннюю устойчивость, стабильность, гармонию и способность эффективно выживать, несмотря на нестабильность, неустойчивость и постоянно меняющиеся факторы экологической социальной и культурно-исторической среды [1].

Двадцатый и двадцать первый век богат на экологические катастрофы, поэтому изречение «В здоровом теле — здоровый дух» обретает новый смысл. Меняются местами причина и следствие, и уже скорее здоровая духовная основа является залогом здоровья телесного, а не наоборот.

Философское осмысление причин здоровья и его отсутствия напрямую связывают с благополучной, чистой окружающей средой, причем как с природной, так и экономической, социальной и политической.

Исходя из этого, стоит затронуть такую важнейшую составляющую как система ценностей. Аксиология отмечает метафизическую составляющую проблемы здоровья, однако взаимодействие нравственного здоровья, духовности и здорового тела недостаточно изучено [2]. Нет четкого понимания соотношений, силы и интенсивности влияния, скорее все находится на уровне тонкого интуитивного познания, еще не сформировавшегося в полной мере. Однако в контексте валеофилософии — она считается одной из ключевых проблем.

Наиболее важно определить, как именно возникает единство тела, души и разума, что определяет и обеспечивает существование этого единства.

Есть высказывание о том, что по мере индивидуального нравственного осознания еще в детстве, все начинается именно с добродетели, которые любая нормальная личность в себе взращивает и старается развить, но для здоровья этого не достаточно. Дело в том что здоровье есть некое качественное состояние, итог сопряжения многочисленных элементов человеческой жизни, это коллективное объединение и качественная трансформация таких важнейших обстоятельств: генетики физической основы организма, экологической среды проживания, социальной среды в виде воспитания и жизненных установок. Однако немаловажным критерием во всем этом сплаве являются личные устремления и активность самой личности. В истории известны многочисленные случаи, когда слабые здоровьем в детстве незаурядные личности в силу своих устремлений и активной жизненной позиции, вопреки врожденным проблемам (генетике), и установкам социальной среды, перестраивали заложенный потенциал здоровья, как бы перепрограммировали свой ослабленный организм, на максимально эффективное функционирование. Известны такие исторические примеры как А.В. Суворов, Ф. Нансен, А.П. Маресьев и др., своеобразная победа духа над материей-природой [1].

В современном индустриально-постиндустриальном обществе здоровье само по себе зачастую становится предметом для коммерциализации. На концепции здорового образа жизни построена работа фитнес-индустрии, множество ветвей пищевой и фарминдустрии производящее биодобавки, проведение различных тренингов и мастер-классов по йоге, шейпингу, пилатесу, спортивным танцам, восточным единоборствам и пропаганде нетрадиционной и восточной медицины. Идет коммерциализация множества древних духовных практик и религиозных верований, связанных с темой здорового образа жизни. Кроме того существует глобальная сфера профессионального спорта, и здесь физические данные рассматриваются как способ зарабатывания на жизнь. Очень ярко выражается перекос отчуждения здоровья от индивида, когда делается упор на физическое совершенство которое идет во вред духовному здоровью и интеллектуальному развитию, в итоге как не странно страдает само здоровье. Известно множество, казалось бы, курьезных случаев, когда сильные красивые, совершенные и здоровые на вид известные личности вдруг внезапно умирают, от отказа внутренних органов [4]. Получается прекрасный фасад, скрывает за собой огромные внутренние не совместимые с жизнью проблемы. Выходит здоровье в этике эгоцентризма как самооценочность преподносимая как высшая ценность с ущербным подходом пропаганды культа тела в противовес духовному развитию, не выдерживает никакой критики.

Размышляя над историческими событиями и судьбами современной культуры, Й Хайзенг рассматривал культурный глобальный кризис и дал ему определение «подчинения жажды познания воли к жизни». К сожалению, такая мировоззренческая установка, заводит индивидуума в жизненный тупик [8].

Путем долгих философских размышлений, и поисков в философии появилось новое направление — валеофилософии. Валеофилософия — одна из отраслей философского знания, которая осмысливает мировоззренческие принципы сохранения и укрепления человеческого здоровья. Этому направлению в свое время удалось решить очень сложную проблему. Валеофилософия рассматривает здоровье как одну из главнейших жизненных ценностей, однако ее подход в корне отличается от положений эгоцентризма в понимании категории здоровья. Данная концепция не противопоставляет здоровье духовности, а образует с ней тесное и продуктивное единство. Отсюда вытекает простой, и понятный этический нравственный принцип человеческой жизни валеозтика формулирует его так: «нравственно то, что содействует здоровью».

Возможно, данная формулировка кому-то покажется в духе трюизма, однако стоит рассмотреть важнейший валеологический тезис, что подлинное здоровье, возможно, достичь, только соблюдая высшие требования нравственности, которые как раз имеют истоки швейцарского «благоговения перед жизнью и ее гармонией».

Валеология неожиданно дает своеобразную основу для построения новой этической парадигмы, стройной системы объединяющей ценностные ориентации Востока и Запада. Тенденции взаимодействия нравственных парадигм, и предпосылки их слияния, наиболее характерных философских течений Востока и Запада, наблюдались уже во второй половине XX века, причем нарастание и углубление взаимодействия происходит и в начале XXI века.

Валеология внутри своего предмета мягко объединяет некоторые понятия присущие различным подходам, глубокое и всестороннее понятие "здоровья", ключевая категория этой науки, одновременно воспринимается в качестве особой философской категории [3]. Одновременно категория этого понятия затрагивает онтологические, и аксиологические аспекты.

Валеология утверждает, чтобы быть здоровым, человеку необходимо достичь гармонии трех важнейших частей: души, тела и разума. Гармония внутренняя и внешняя тесно связана с устремлением к построению гармоничных взаимоотношений с социумом, природой и с космосом. Исходя из концепции гармонии, предельно ясна, зависимость здоровья человека от гармоничного развития его всех трех систем. Наше окружение социум, живая и неживая природа, оказываемое ими влияние накладываются на проблемы

социальные, экологические, мировоззренческие, религиозные и могут вызвать соответственно проблемы медицинские.

Главный лозунг концепции А. Швейцера о «благоговение перед жизнью», валеология несколько трансформировала, помимо созерцательного восхищения добавила свою новую активную установку.

Эффективность подхода заключается в направлении на устранение деструктивных моментов в личной и общественной жизни и вот уже лозунг А. Швейцера звучит совсем по-новому – «благоговение перед гармонией жизни» [7].

Глубокий смысл этого изречения состоит в достижении неременной гармонии души, разума и тела, возможное исключительно при условии разумного осознанного и естественного сосуществования с природой Земли, социумом, и космосом. Приведение к синхронизации всех трех сфер бытия в гармонии предполагает:

активный фактический анализ, определение того, где же именно произошло нарушение гармонии, определение причин и серьезности подобного нарушения в структуре целостной системы "душа-разум-тело"; постепенное накопление практических советов по восстановлению данной целостности в человеке, здесь учитывается наработанный опыт человечества (методики);

разработка стратегии глобальной гармонизации социума как промежуточного звена между космосом и индивидом.

Выводы. Таким образом, в современном обществе так важна установка-мотивация на категорию здоровье как на непреложную серьезную ценность поднимающее качество жизни, и возможность общества это качество жизни обеспечить. По большому счету «здоровье» как некую категорию в общекультурном смысле, можно считать суммарным критерием для оценки возможного потенциала общества в организации образа жизни членов внутри этого общества. Именно полноценное здоровье либо его утрата определяют по большому счету неправильность либо рациональность выбранных путей реализации жизненных программ. Подобные рассуждения подводят нас к проблеме подлинности человеческого бытия.

Проблема сохранения здоровья человека всегда имела место в любых культурных традициях, и в зависимости от условий общественного развития отношения к данному вопросу постоянно трансформировались сквозь призму общественного мнения. В зависимости от культурной традиции проблема сохранения и приумножения здоровья подвергалась анализу с точки зрения цели либо средства, располагая приоритеты этих категорий попеременно. Иногда категория здоровья выступала как самоценность, в зависимости от изменения точки зрения.

Литература:

1. Артюнина Г.П., Гончар Н.Т., Игнаткова С.А. Игнатьева С.А. Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ жизни (учебное пособие для студентов педагогических вузов) – Псков: 2003, 304 с.
2. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. / Н.А. Асташова // Педагогика. 2002. №8. С. 8-13.
3. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2005.
4. Губарева Л.И., Мизирева О.М., Чурилова Т.М. Экология человека. Практикум для вузов М.: Владос, 2005. - 112 с.
5. Гусейнов А.А. Благоговение перед жизнью. Евангелие от Швейцера // Швейцер А. Благоговение перед жизнью. — М.: Прогресс, 1992.
6. Жарова М.Н. Здоровье в системе жизненных ценностей человека. / М.Н. Жарова. // ГлавВрач №9. 2012. С. 57-63.
7. Фрейер П.Г. Альберт Швейцер: Картина жизни / Пауль Герберт Фрейер; Пер. с нем. С.А. Тархановой; Отв. ред. и автор послесл. В.А. Петрицкий. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Наука (ГРВЛ), 1984. — 224 с.
8. Хейзинга Й. Тени завтрашнего дня. Человек и культура. Затемнённый мир: Эссе / Сост. пер. и предисл. Д.В. Сильвестрова. Комм. Д. Харитоновича. — СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2017. - 450, [4] с.: портр.; 22 см.; ISBN 978-5-89059-291-0: 500 экз.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры тактико-специальной

и огневой подготовки Веремьев Алексей Сергеевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

заместитель директора по спортивной работе Коваленко Юрий Анатольевич

Государственное бюджетное учреждение Республики Крым

«Спортивная школа олимпийского резерва по велоспорту «Крым» (г. Симферополь)

ПОКАЗАТЕЛИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУКОПАШНОГО БОЯ КУРСАНТОВ РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Цель исследования заключалась в определении основных показателей техники двигательных действий приёмов рукопашного боя у курсантов высшей школы полиции в соревновательном периоде спортивной тренировки. На основе анализа видеозаписей чемпионатов по рукопашному бою Краснодарского университета МВД России выявлены отличия в технике соревновательной деятельности курсантов различного уровня профессиональной рукопашной подготовки. Это позволило, в свою очередь, создать модель формирования технических навыков у курсантов высокой квалификации.

Ключевые слова: курсант, показатели, полиция, профессиональная подготовка, рукопашный бой, соревновательный метод.

Annotation. A research aim consisted in determination of basic indexes of technique of motive actions of receptions of hand-to-hand fight for the students of higher school of police in the competition period of the sporting training. On the basis of analysis of video of records of championships on the hand-to-hand fight of the Krasnodar university of Ministry of Internal Affairs of Russia, differences are deduced in the technique of competition activity of

cadets of different level of professional hand-to-hand preparation. It allowed to create the model of forming of technical skills for the students of high qualification.

Keywords: cadet, indexes, police, professional preparation, hand-to-hand fight, competition method.

Введение. По мнению ряда ведущих специалистов [2; 3] в направлении профессиональной спортивной подготовки анализ техники в соревновательный период спортивной тренировки, а также непосредственно в самих соревнованиях спортсменов высокой квалификации, в том числе и в единоборствах позволяет выделить наиболее часто используемые технические действия и элементы, и исходя из этого, более рационально и эффективно организовать весь учебно-тренировочный процесс.

Исследователи отмечают [1; 4], что основное внимание в процессе профессиональной подготовки как спортсменов, так и курсантов высшей школы полиции, следует уделять совершенствованию именно тех технических действий и комбинаций, которые используются в соревновательной деятельности чаще всего, тогда как другие целесообразно использовать для расширения двигательного опыта и формирования индивидуальной манеры ведения поединка.

Автоматизация серийной и комбинационной техники никак не ограничивает сознательного выбора наиболее выгодных действий в переменчивой обстановке на татами или ринге. Владея изученными приемами, спортсмен или курсант более внимательно наблюдает и воспринимает действия соперника и в нужный момент мгновенно выбирает из боевых средств необходимый прием, который молниеносно применяет.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа наблюдений и видеозаписей чемпионатов Краснодарского университета МВД России, а также Крымского, Новороссийского и Ставропольского филиалов данного ВУЗа, на протяжении 2015-19 годов, позволили создать модель технической подготовленности курсантов старших курсов обучения. Анализ соревновательной деятельности выявил, что во время поединка квалифицированные курсанты применяют не только одиночные удары руками и ногами, но и короткие серии ударов, удачно меняя их между собой. Были выделены серии из двух и трех ударов, которые курсанты стремятся завершать нокаутом.

Было определено, что в соревновательном поединке у курсантов высокой квалификации преобладает серийная и комбинационная техника. А именно, во время поединка данные категории курсантов в среднем за бой выполняют 21 комбинацию. Установлено, что при выполнении серийной техники у этих курсантов преобладают серии из двух ударов (57%). Это предопределено, по нашему мнению в первую очередь, спецификой соревновательной деятельности. Для повышения эффективности ведения столкновения опытные курсанты применяют серии с постоянным числом ударов, а потом неожиданно увеличивают количество ударов в серии. Это объясняется психофизиологическим «привыканием» противника к определенному числу ударов в серии, и как правило он начинает пропускать удары, когда серия становится более длинной. В процессе наблюдений было установлено, что эффективность связок из трех ударов и более составляет 80%, а серий из двух ударов только 64%.

Анализ связок ударов, которые чаще всего применяются во время поединка курсантов высокой квалификации позволил предположить модель техники соревновательной деятельности курсантов старших курсов обучения (табл. 1).

Наблюдения за техникой соревновательной деятельности тридцати курсантов 2 курса и сравнении её с показателями техники курсантов старших курсов показали некоторые отличия (табл. 2, 3, 4).

Сравнительный анализ показывает, что при выполнении серий технических приемов у курсантов 2 курса в процентном соотношении, как и у курсантов старших курсов, преимущество имеют серии из двух ударов (62%), серии из трех ударов и более также показывают меньший процент применения – 38%.

Сравнение эффективности выполнения серий техники приемов рукопашного боя выявило определенные расхождения. Да, у менее опытных курсантов, в отличие от курсантов высокой квалификации, эффективность серий из двух ударов составляет – 41%. Серии из трех ударов и более в соревновательных поединках курсантов 2 курса более малоэффективнее – 28%. Это объясняется тем, что курсанты младших курсов ещё не в достаточной мере владеют способностью создавать более выгодные тактические условия для проведения эффективного окончательного удара в сериях из трех ударов и больше.

Таблица 1

Модель технических двигательных действий курсантов старших курсов в соревновательном периоде спортивной тренировки

Связка из двух ударов («двойка»)	Связка из трёх ударов («тройка»)
Руки	
Два прямых	Два прямых-сбоку
Два сбоку	Два сбоку-апперкот
Прямой-сбоку	Два апперкота-сбоку
Апперкот-сбоку	Прямой-сбоку-апперкот
	Апперкот-два сбоку
Руки-ноги	
Прямой рукой – ногой сбоку	Два прямых рукой – ногой сбоку
Ногой сбоку – прямой рукой	Ногой сбоку – два боковых
Рукой сбоку – ногой сбоку	Ногой сбоку – рукой сбоку – апперкот
Ногой сбоку – рукой сбоку	Ногой сбоку – апперкот – рукой сбоку
Апперкот – ногой сбоку	Прямой рукой – ногой сбоку – рукой сбоку
Ногой сбоку – апперкот	Прямой рукой – ногой сбоку – апперкот
	Прямой рукой – ногой сбоку – ногой сбоку
Ноги-ноги	
Ногой сбоку – ногой сбоку	

Таблица 2

Сравнение показателей технических двигательных действий курсантов различных курсов в соревновательном периоде спортивной тренировки

Приём техники рукопашного боя	Процент использования во время поединка		Эффективность (%)	
	4 курс	2 курс	4 курс	2 курс
Связка из двух ударов	57	62	64	41
Связка из трёх ударов	43	38	80	28

Дальнейший анализ позволил установить серии ударов, которые чаще всего используют во время поединка курсанты 2 курса, и сравнить их с показателями техники соревновательной деятельности курсантов более высокой квалификации (табл. 3, 4).

Таблица 3

Сравнение показателей технических двигательных действий курсантов различных курсов в соревновательном периоде спортивной тренировки (серии из 2-х ударов)

№ серии	Серия из 2-х ударов	Процент использования во время поединка	
		4 курс	2 курс
Руки			
1	Два прямых	21	32
2	Два сбоку	12	2
3	Прямой-сбоку	6	12
4	Апперкот-сбоку	6	–
Руки-ноги			
6	Прямой рукой – ногой сбоку	21	6
7	Ногой сбоку – прямой рукой	6	2
8	Рукой сбоку – ногой сбоку	2	12
9	Ногой сбоку – рукой сбоку	2	–
10	Апперкот – ногой сбоку	1	–
11	Ногой сбоку – апперкот	1	–
Ноги-ноги			
12	Ногой сбоку – ногой сбоку	2	16

Сравнение показателей выявило, что во время соревновательного поединка менее опытные курсанты применяют почти такой же арсенал серий, что и более опытные курсанты, но процент применения этих серий во время поединка несколько отличается, как в сериях из двух, так и из трех ударов. В отличие от опытных курсантов, курсанты 2 курса, в основном применяют серии с наиболее простым соединением ударов как руками, так и рук с ногами (серии № 1, 3, 8, 12 в сериях из двух ударов; серии № 1, 4, 6, 9 в сериях из трех ударов и больше). Неумение начинающих курсантов соединять в серии разнообразные по характеристикам выполнения удары, основанные на способности создания наиболее вероятных тактических комбинациях, объясняется недостаточным уровнем подготовленности курсантов данной квалификации.

Сравнение показателей технических двигательных действий курсантов различных курсов в соревновательном периоде спортивной тренировки (серии из 3-х ударов)

№ серии	Серия из 2-х ударов	Процент использования во время поединка	
		4 курс	2 курс
Руки			
1	Два прямых-сбоку	6	8
2	Два сбоку-апперкот	3	–
3	Два апперкота-сбоку	3	–
4	Прямой-сбоку-апперкот	3	12
5	Апперкот-два сбоку	2	–
Руки-ноги			
6	Два прямых рукой – ногой сбоку	21	16
7	Ногой сбоку – два боковых	11	2
8	Ногой сбоку – рукой сбоку – апперкот	6	8
9	Ногой сбоку – апперкот – рукой сбоку	2	12
10	Прямой рукой – ногой сбоку – рукой сбоку	2	1
11	Прямой рукой – ногой сбоку – апперкот	2	6

Для совершенствования навыков выполнения серий технических приемов мы предложили и успешно внедряем в учебно-воспитательный процесс Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, различные методики использования спортивных снарядов, учитывающих специфику соревновательной деятельности данного вида профессиональной подготовки [5; 6]. Это в первую очередь боксерские мешки, груши, ритм-груши, лапы, ручные и настенные подушки. Также применяем утяжелители и скакалки. Применение этих средств позволяет значительно повысить эффективность учебно-тренировочного процесса:

Работа на снаряде (тяжёлый мешок)

1. «Двойка»: прямой и прямой руками;
2. «Двойка»: прямой и сбоку руками;
3. «Двойка»: апперкот и сбоку руками;
4. «Двойка»: изнутри-наружу и сбоку руками;
5. «Тройка»: прямой, сбоку и сбоку руками;
6. «Тройка»: сбоку, сбоку и апперкот руками;
7. «Тройка»: апперкот, апперкот и сбоку руками;
8. «Двойка»: сбоку и сбоку ногами;
9. «Двойка»: изнутри-наружу и изнутри-наружу ногами;
10. «Двойка»: сбоку и изнутри-наружу ногами;
11. «Двойка»: изнутри-наружу и сбоку ногами;
12. «Двойка»: сбоку и изнутри-наружу в развороте ногами;
13. «Двойка»: прямой рукой и сбоку ногой;
14. «Двойка»: сбоку ногой и сбоку рукой;
15. «Двойка»: изнутри-наружу рукой и изнутри-наружу в развороте ногой.

Работа на снаряде (боксёрские лапы)

1. «Двойка»: прямой рукой, прямой рукой в ответ, отход-возврат («челнок»), прямой рукой;
2. «Тройка»: прямой рукой, прямой рукой в ответ, отход-возврат («челнок»), два прямых рукой;
3. «Двойка»: боковой рукой, боковой рукой в ответ, нырок-подъём, боковой рукой;
4. «Тройка»: боковой рукой, боковой рукой в ответ, нырок-подъём, два боковых рукой;
5. «Двойка»: апперкот, прямой рукой в ответ, уклон-«сайт-степ», апперкот;
6. «Тройка»: апперкот, прямой рукой в ответ, уклон-«сайт-степ», апперкот, боковой рукой;
7. «Двойка»: прямой рукой, прямой рукой в ответ, отход-возврат («челнок»), удар ногой сбоку;
8. «Тройка»: прямой рукой, прямой рукой в ответ, отход-возврат («челнок»), два удара ногой сбоку.

Выводы. В процессе наблюдений и анализа соревновательного этапа спортивной тренировки в ВУЗах МВД определено, что в соревновательном поединке курсантов высокой квалификации преобладают серии технических двигательных действий рукопашного боя.

Так же выявлено, что при выполнении связок технических приемов курсанты старших курсов, преимущество имеют серии из двух ударов (57%), но установлено, что серии из трех ударов и более (80%) отличаются более высокой эффективностью, чем серии из двух ударов (64%). У курсантов младших курсов в соревновательном поединке также преимущество имеют серии из двух ударов (62%), но в отличие от более опытных курсантов серии из трех ударов и более вообще малоэффективны – 28%.

Всё это даёт возможность определить основные боевые связки ударной техники рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции, а также основные средства и методологии формирования данных навыков профессиональной подготовки.

Литература:

1. Гаськов, В.А. Структура и содержание тренировочно-соревновательной деятельности в боксе: монография / А.В. Гаськов, В.А. Кузьмин. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 2004. – 113 с.

2. Озолин, Н.Г. Профессия-тренер. Наука побеждать: монография / Н.Г. Озолин. – Москва: Астрель, 2004. – 863 с.
3. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое применение: учебник для ВУЗов ФКиС / В.Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
4. Саликов, А.А. Пути повышения эффективности обучения ударным единоборством в системе учебных заведений МВД Российской Федерации: дисс. канд. пед. наук / А.А. Саликов. – Краснодар, 1998. – 180 с.
5. Усков, С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России): научно-практическое пособие / С.В. Усков. – Симферополь: ДИАИПИ, 2017. – 96 с.
6. Усков, С.В. Научный анализ взаимосвязи формирования качеств сенсорной моторики, скорости, силы и техники выполнения ударов на занятиях по рукопашной подготовке с курсантами ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Вестник Краснодарского университета МВД России: научно-практический журнал. – Краснодар: КрУ МВД России, 2017. - №3 (37). – С. 210-214.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гринёв Валерий Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гладников Алексей Вячеславович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Современные исследования определяют, что адаптация организма курсанта высшей школы полиции к физическим нагрузкам вариативных показателей мощности совершается поэтапно, посредством формирования выносливости. Адаптационные процессы и модификации функциональных критериев, определяющих физический потенциал и функционирование внешнего дыхания, совершается в основном посредством увеличения диапазона использования методов, увеличивающих возможности кардиореспираторной системы. Применение специальных респираторных упражнений при работе на спортивных снарядах (боксёрские лапы, мешки, макивары и пр.) в синтезе с аэробными упражнениями в зонах умеренной, средней и максимальной интенсивности даёт возможность повысить функциональные и резервные потенциалы. Всё это решает вопросы в обстановках учебно-тренировочных занятий достигать гораздо более значительных позитивных трансформаций функциональной подготовленности, общей и специальной физической подготовки, физической работоспособности, показателей объёма дыхания и ответов на нагрузку различной мощности, а также запасных потенциалов курсантов.

Ключевые слова: дыхательные упражнения, курсанты, педагогическая технология, полиция, профессиональная подготовка, развитие выносливости.

Annotation. Modern researches determine that adaptation of organism for cadets of higher school of police to the physical loading of various indexes of power is accomplished stage-by-stage, by means of forming of endurance. Adaptation processes and modifications of functional criteria, qualification physical potential and functioning of the external breathing, accomplished mainly by means of increase of range of the use of methods, increasing possibilities of the respiratory system. Application of the special respiratory exercises during work on sporting shells (boxer paws, sacks, etc.) in a synthesis with aerobic exercises in the areas of moderate, middle and maximal intensity enables to promote functional and reserve possibilities. All of it decides questions in to the situation of training employments to arrive at much more considerable positive transformations of functional preparedness, general and special physical preparation, physical capacity, indexes of volume of breathing and answers for loading of different power, and also spare potentials for cadets.

Keywords: respiratory exercises; cadets; pedagogical technology; police; professional preparation; development of endurance.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудника ОВД России, в связи с непростой современной внутрисоциальной и внешнеполитической обстановкой, предъявляет большие запросы к функциональным показателям курсантов ВУЗов МВД. Содержание современной профессиональной подготовки будущих офицеров полиции требует развития и поиска инновационных методов и способов рукопашной тренировки.

Цели и задачи, решаемые в процессе профессиональной рукопашной подготовки курсантов достаточно разноплановые. И на фоне всего спектра их многообразия задач пристального внимания заслуживает направление развития и совершенствования функциональных потенциалов и адаптационных возможностей. Всё это обоснованно спецификой профессиональной деятельности сотрудников полиции, отличающейся большой физической и психологической напряженностью.

В спортивной педагогике общеизвестно [4; 6], что именно выносливость, как физическое качество, в первую очередь обуславливает степень подготовки к соревнованиям.

Личный методический и научный опыт [1; 2; 3; 5] показывает, что хорошими дидактическими возможностями обладают дыхательные упражнения специфического направления, как средство совершенствования выносливости. Данные упражнения располагают вариативным спектром действия на организм курсантов, усиливая позитивный эффект тренировочных упражнений.

В современных научных исследованиях редко встречаются данные об использовании дыхательных упражнений в учебно-воспитательном процессе рукопашной подготовки курсантов. Это говорит о наличии недостаточной разработанности и перспективности изучения методов формирования выносливости на базе системного использования специальных дыхательных упражнений.

Изложение основного материала статьи. Как было нами научно обоснованно в предыдущих исследованиях [1; 5], в дальневосточных боевых искусствах (каратэ-до, дзю-до и пр.) существуют по своему уникальные методологии формирования навыка так называемого «сбалансированного дыхания», который в свою очередь является основой развития технико-тактических двигательных действий в педагогических системах данных единоборств. Данные методы являются существенной составной частью психофизиологической тренировки диафрагмального дыхания, практикуемые также в системах древних даосов и у индийских йогов.

«В стремлении осознать направления формирования и совершенствования человека, как физиологической и духовной субстанции, посредством учебно-воспитательного процесса единоборств, опираясь на философские принципы даосизма, конфуцианства и буддизма о естественности, структурности и целостности мироздания, монахи обители Шаолинь старались придерживаться жизнедеятельности разнообразных живых созданий, собравшись людей по среде обитания. Иноки Шаолиня изучали животных, основываясь на научных методах, идентичных современной бионике. Их интересовали не только внешние качества зверей и их поведение в поединке с соперниками. Предметом скрупулезного исследования также были движения животного, его умения ориентации в пространстве, специфика лёгочно-респираторной системы, его повадки отслеживать добычу (если животное плотоядное), нагонять его, сбивать и т.д. Темой изучения служили не только звери, но и птицы, рептилии и насекомые.

При проведении исследования с животным и формировании «звериной» школы боевых искусств основной задачей было не копирование, зачастую достаточно простых, двигательных действий леопарда или журавля, а умение понять специфику функционирования биомеханических и психофизиологических принципов в данном существе как в идеальном создании природы. Эволюция обеспечила каждый вид совершенными навыками адаптации к окружающей среде. Приспособительные качества животных, выживших в последствии природного отбора, отшлифованные поколениями, в том числе навыки атаки и защиты, будучи грамотно исследованы, должны были содействовать передаче человеческой личности части тотального совершенства бытия макрокосмоса» [3, с. 69].

Итак, технико-тактические приёмы восточных единоборств всегда отрабатываются в синтезе с дыхательными упражнениями. Исследователями обосновывается, что мощный, сфокусированный выдох, сопровождающийся «душераздирающим» воплем (киай), способствует во время ударного контакта сконцентрировать всю свою физиологическую силу и психическую энергетику в необходимой точке конечности. В каратэ-до (ударная техника незащищёнными конечностями) и кен-до (техника работы самурайским мечом) существует даже определение «киай-дзюцу», которое означает умение фокусировки внутренней психофизиологической энергии в момент контакта с телом соперника или любой иным препятствием. Это понятие вмещает в себя не только выкрик как метод акцента решающего этапа проведения технического приёма, представляющий собой достаточно сложный мышечно-дыхательный рефлекс, но и усовершенствование временной и сенсорной координации двигательных действий. Крик «киай» сопровождается рефлекторным усилением мышц брюшного пресса, что предохраняет эту часть тела от вероятного контрудара и способствует воспитанию волевых качеств по повышению порога не восприятия болевого эффекта. Эмоциональный заряд, заключённый в голосе, даёт возможность на максимально короткое по временным показателям время исключить противника из психофизиологического баланса.

Дыхательный процесс технических двигательных действий в боевых искусствах Дальнего Востока не часто происходит выше уровня лёгких. Всё совершается на уровне диафрагмы и брюшного пресса. Брюшная полость производит вдох-выдох, а диафрагма держит на контроле данный процесс, производя или быстрое дыхание, или замедленное. При выполнении импульсивных технических приёмов совершается скоростной вдох и стремительный выдох (ибуки), а в случае сдержанных, концентрированных двигательных действий следом за мощным коротким вдохом производится неспешный сфокусированный выдох (ногаре). В том случае когда выполняется скоростная серия технических элементов, то один вдох может делиться на ряд непродолжительных активных выдохов, так называемое «порционное» [5] дыхание.

С целью изучения и исследования показателей респираторной системы курсантов мы использовали прибор «Spirolab III». Прибор даёт возможность исследовать максимальное потребление кислорода, ёмкость вдоха и выдоха, форсированную жизненную ёмкость лёгких, максимальную вентиляцию лёгких и пр.

Эксперимент проводился для определения качества разработанной педагогической технологии формирования выносливости у курсантов экспериментальной группы на базе использования специальных дыхательных упражнений восточных единоборств.

Педагогическая технология включала в себя задачи, принципы, структуру и содержание рукопашной подготовки курсантов, оценку реализации методики, организационно – методические специфики и планируемый результат.

Основные задачи реализации технологии тренировочного процесса рукопашной подготовки курсантов заключались в следующем:

1. Формирование навыков техники специальных дыхательных упражнений дальневосточных боевых искусств и применение их на занятиях рукопашной подготовкой.
2. Оптимизация учебно-воспитательного процесса и повышение уровня функциональной подготовленности.
3. Проверка уровня приспособления и адаптации к физическим нагрузкам. Реализация заключалась в перманентном контроле за изменениями функциональных показателей.

В исследовании для количественного анализа экспериментальных данных использовалась система статистической переработки. Математическая обработка результатов проводилась с помощью типового пакета программ Microsoft Excel 7.0.

В качестве показателей, характеризующих функциональные возможности дыхания курсантов, были определены следующие: вентиляция в минуту (VE) (л); дыхательный объем (ТВ) (л); максимальное потребление кислорода (МПК) (мл); объем форсированного вдоха (FIVC) (л); резерв объема выдоха (ERV) (л); ёмкость вдоха (IC) (л).

Установление критериев функциональных возможностей респираторной системы курсантов на начальном этапе эксперимента говорило об отсутствии достоверных отличий между средними значениями контрольных и экспериментальных групп на всех ($P > 0,05$). Приобретенные сведения функциональных потенциалов дыхания курсантов в процессе педагогического эксперимента показаны в таблице.

Определение показателей функциональных возможностей дыхания курсантов в конце эксперимента свидетельствует о наличии достоверных изменений средних значений экспериментальных и контрольных групп по ряду показателей ($P < 0,05$).

Результаты экспериментальных групп определились достоверно выше итогов, показанных курсантами контрольных групп:

На начальном этапе максимальное потребление кислорода ($P=0,001$); резерв объема выдоха (ERV) ($P=0,002$); вентиляция в минуту (VE) ($P=0,039$); объем форсированного вдоха (FIVC) ($P=0,002$).

На втором этапе максимальное потребление кислорода ($P=0,000$); резерв объема выдоха (ERV) ($P=0,025$); дыхательный объем (TB) ($P=0,021$); ёмкость вдоха (IC) ($P=0,012$).

На третьем этапе максимальное потребление кислорода ($P=0,004$); дыхательный объем (TB) ($P=0,009$); ёмкость вдоха (IC) ($P=0,056$); объем форсированного вдоха (FIVC) ($P=0,003$).

На четвертом этапе максимальное потребление кислорода ($P=0,009$); дыхательный объем (TB) ($P=0,000$); ёмкость вдоха (IC) ($P=0,001$); объем форсированного вдоха (FIVC) ($P=0,000$).

В итогах показателей резерв объема выдоха (ERV) на 3 и 4 этапах, вентиляция в минуту (VE) на 2,3 и 4 этапах, дыхательный объем (TB) и емкость вдоха (IC) на 1 курсе, объем форсированного вдоха (FIVC) на 2 этапе достоверных отличий не выявлено, но вместе с тем средние значения показателей у курсантов экспериментальных групп выше, чем у курсантов контрольных групп.

Таблица

Показатели функциональных возможностей дыхания у курсантов экспериментальной и контрольной групп

№	Показатели	Периоды	Гр.	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап
1	МПК (мл)	Начало	КГ	2905,40±60,60	2991,25±63,75	3287,35±209,7	3516,55±198,01
			ЭГ	2938,70±78,62	2968,45±50,88	3231,50±115,50	3486,90±58,52
		Конец	КГ	2919,90±19,48	3013,00±63,21	3308,60±209,11	3539,80±196,48
			ЭГ	3012,10±118,74	3128,00±65,34	3485,85±148,55	3665,65±61,53
2	Резерв объема выдоха (ERV) (л)	Начало	КГ	0,32±0,36	0,44±0,46	0,84±0,74	0,59±0,82
			ЭГ	0,30±0,33	0,46±0,46	0,84±0,93	0,63±0,77
		Конец	КГ	0,36±0,36	0,44±0,46	0,86±0,67	0,69±0,92
			ЭГ	0,70±0,27	0,81±0,54	1,28±0,80	0,92±0,60
3	Вентиляция в мин. (VE)	Начало	КГ	9,74±5,29	22,99±7,79	23,13±9,43	12,54±7,83
			ЭГ	9,91±4,87	22,94±7,55	23,04±8,77	12,27±8,71
		Конец	КГ	10,23±5,16	22,99±7,08	23,18±9,78	12,58±8,01
			ЭГ	13,84±5,48	25,78±6,04	27,73±6,29	13,83±7,77
4	Дыхательный объем (TB) (л)	Начало	КГ	0,27±0,23	0,93±0,30	0,73±0,32	0,63±0,34
			ЭГ	0,30±0,26	0,89±0,25	0,70±0,39	0,65±0,40
		Конец	КГ	0,29±0,22	0,96±0,30	0,74±0,18	0,68±0,35
			ЭГ	0,43±0,26	1,16±0,23	0,94±0,26	0,90±0,31
5	Ёмкость вдоха (IC) (л)	Начало	КГ	4,22±0,71	3,82±0,63	3,70±1,00	4,03±1,08
			ЭГ	4,23±1,04	3,78±0,49	3,74±1,05	4,02±1,04
		Конец	КГ	4,30±0,83	3,83±0,67	3,77±1,03	4,07±0,69
			ЭГ	4,66±0,89	4,56±1,05	4,32±0,70	5,32±1,39
6	Объем форсированного вдоха (FIVC) (л)	Начало	КГ	4,24±0,08	2,90±1,25	3,47±0,94	3,83±0,99
			ЭГ	4,22±0,08	2,94±0,81	3,46±0,93	3,82±0,88
		Конец	КГ	4,29±0,10	2,92±1,19	3,50±0,87	3,84±0,99
			ЭГ	4,52±0,31	3,34±0,41	4,24±0,55	5,32±1,33

При анализе исследуемых данных о состоянии функциональных возможностей дыхания, надо заметить, что за время эксперимента темпы прироста показателей в экспериментальных группах были существенно выше, чем в контрольных группах.

У курсантов контрольной и экспериментальной групп, на первом этапе эксперимента итоги роста были следующими: максимальное потребление кислорода – 0,50% и 2,50%; резерв объема выдоха (ERV) – 12,48% и 126,60%; вентиляция в минуту – 4,99% и 39,57%; дыхательный объем (TB) – 6,50% и 41,23%; ёмкость вдоха (IC) (л) – 1,79% и 10,02%; объем форсированного вдоха (FIVC) – 1,01% и 7,09%.

Выводы. Формирование навыков сбалансированного дыхания благотворно влияет как на физиологические так и на психологические качества курсантов, независимо от их соматического типа или физического развития. Без правильного дыхания не может быть ни фокусировки внимания, ни динамической тренировки или статической (идеомоторной) медитации, ни контроля над внутренней психофизиологической энергией или двигательным действием.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что внедрение экспериментальной педагогической технологии дало возможность сформировать оптимальные обстоятельства для увеличения показателей потенциальных возможностей и стабильности организма к недостатку кислорода курсантов экспериментальных групп. В связи с чем, приобретенные итоги указывают на целесообразность организации и проведения занятий с применением средств разработанных методик формирования выносливости на базе совокупного использования специальных дыхательных упражнений дальневосточных единоборств.

Усовершенствование учебно-воспитательного процесса организации и расширение содержания рукопашной подготовки курсантов с использованием вариативных средств, сорентированных на развитие выносливости и комплексного применения дыхательных упражнений, создает необходимые условия

дальнейшего формирования адаптационных потенциалов функциональных систем их организма. Всё это будет способствовать росту эффективности профессиональной подготовки будущих офицеров полиции.

Литература:

1. Гринёв, В.В. Проблематика совершенствования скоростной и технико-тактической подготовки в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / В.В. Гринёв, С. В. Усков // Проблемы современного педагогического образования: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. – Вып. 54. – Ч.1. – С. 250-258.
2. Коваленко, Ю.А. Учебная программа спортивного кружка по дисциплине «каратэ» для общеобразовательных школ Республики Крым. Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования. Протокол № 3 Заседания Учёного Совета от 07.05.2014 / Ю.А. Коваленко, С.В. Усков // Симферополь: АРТ-ЮК, 2016. – 102 с.
3. Лукашенко, А.В. Религиозно-философские основы учебно-воспитательного процесса боевых искусств Дальнего Востока / А.В. Лукашенко, С. В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология : научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – Вып. 58. – Ч.1. – С. 67-70.
4. Озолин, Н.Г. Профессия-тренер. Наука побеждать: монография / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель, 2004. – 863 с.
5. Усков, С.В. Формирование навыка сбалансированного дыхания – как инновация рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России: электронный сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 07.04.2017. – С. 306-308.
6. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для ВУЗов ФКиС / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2008. – 480 с.

Педагогика

УДК 784.9-056.874

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются формы и методы развития музыкального слуха у младших школьников на уроках сольфеджио. Подчеркивается, что музыкальный слух представляет собой способность человека эмоционально воспринимать музыку как целостное художественное явление и одновременно различать её составные элементы: звуковысотность, ритм, тембровые и динамические оттенки звуков. Проанализированы музыкально-воспитательные системы зарубежных педагогов-музыкантов, направленные на развитие музыкального слуха школьников.

Ключевые слова: музыкальный слух, уроки сольфеджио, младшие школьники, развитие, слуховые представления.

Annotation. The article discusses the forms and methods of developing musical hearing in primary schoolchildren in solfeggio classes. It is emphasized that musical hearing represents the ability of a person to emotionally perceive music as an integral artistic phenomenon and at the same time distinguish its components: pitch, rhythm, timbre and dynamic shades of sounds. The musical educational systems of foreign teachers and musicians are analyzed, aimed at developing the musical ear of schoolchildren.

Keywords: musical hearing, solfeggio lessons, primary schoolchildren, development, auditory presentations.

Введение. На современном этапе реформирования сферы музыкального образования особое значение приобретает развитие музыкального слуха обучающихся на уроках сольфеджио, так как успех всей работы преподавателей ДМШ зависит от его сформированности.

Изложение основного материала статьи. Исследованием музыкального слуха, его структурных компонентов, определением критериев и уровней сформированности у школьников занимались такие учёные, как Л. Горюнова, В. Мясичев, Х. Кушнарёв. Учёные рассматривают музыкальный слух как особую способность человека, которая отличается от биологического слуха и развивается в ходе приобретения специальных знаний, умений и навыков, накопления опыта общения с музыкальными образцами.

Проблема развития музыкального слуха в её педагогическом аспекте рассматривалась в контексте музыкального воспитания школьников. Большой вклад в её разработку внесли Б. Асафьев, Н. Гродзенская, О. Иванчикова, Д. Кабалевский, Г. Падалка. В их трудах намечены цели «слушания музыки» как вида музыкальной деятельности, раскрыты некоторые принципы и методы развития музыкального восприятия и художественного интереса, эстетического вкуса, вокально-хоровых навыков. Тем не менее, несмотря на имеющиеся исследования, методические основы развития музыкального слуха младших школьников на уроках сольфеджио в современных учреждениях дополнительного образования изучены недостаточно.

Различают тембровый, динамический, ритмический, внутренний, относительный, абсолютный, полифонический и архитектонический слух. Музыка имеет такие качественные характеристики, как высота, громкость, окраска, длительность. Проявление звуковысотного слуха связано с концентрацией внимания человека на изменении высоты звука, динамический слух обусловлен определением его громкости, а показателем тембрового слуха является способность отличить окраску звука одного музыкального инструмента от другого.

При восприятии музыки в ней явно можно выделить мелодическую линию и её гармоническое сопровождение, которые в свою очередь состоят из определённых организованных звуков. В данном случае проявляется мелодический и гармонический слух человека.

Осмысление же музыкального материала непосредственно связано с проявлением архитектурного слуха (впервые этот термин был введен Н. Римским-Корсаковым), который обусловлен музыкально-слуховыми способностями личности.

Особую роль играет звуковысотный слух, позволяющий определить звуковысотное движение в музыке и осмыслить художественный образ произведения. Музыкальный звуковысотный слух в его проявлении по отношению к однополой мелодии называют мелодическим.

Одним из специфических свойств музыкальной интонации является ладовость. Именно на ладовой основе определяется эмоциональная окраска интонации. Эти выводы принадлежат музыковеду Х. Кушнарёву [3, с. 412-413]. Вот почему осознание лада во всех его проявлениях – одна из главных практических задач при воспитании и развитии музыкального слуха обучающихся на уроках сольфеджио, а также в ходе вокально-хоровой деятельности.

А. Готсдинер справедливо подчёркивает, что «звуковысотный, тембровый и динамический слух очень важны для полноценной музыкальной деятельности во всех её видах. Однако звуковысотный слух выделяется как доминирующий, поскольку ведущую роль в ощущении музыкального звука играет высота» [1, с. 45].

Важнейшим этапом в развитии музыкально-слуховых представлений является, по мнению Т. Беркмана, «переход от произвольного возникновения их к умению произвольно вызывать нужные музыкально-слуховые образы. Поэтому недостаточно только восприятия звуков: нужна такая деятельность, которая обязательно требует этого вида представлений» [1, с. 78].

С. Радченко анализирует объективные и субъективные аспекты музыкального слуха. Автор подчёркивает, что объективный и субъективный аспекты музыкального слуха неразрывно связаны между собой. «Внешний объективный музыкальный слух состоит из звуковысотного, мелодического, интонационного, гармонического, полифонического, тембрового, динамического. Внутренний субъективный слух – это то, что называют слуховым представлением, способностью внутреннего слышания и воспроизведения музыки» [5, с. 176].

Внутренние слуховые представления имеют две формы: внутреннее воспроизведение и внешнее. Внутреннее воспроизведение проявляется как внутреннее слышание или внутреннее пение, которые возникают как произвольно, так и непроизвольно. Внутренние представления (внутренний слух) опираются на слуховое восприятие (слух внешний), переплетаются многими своими свойствами с музыкальной памятью и существуют благодаря условной и безусловной рефлекторной деятельности головного мозга. Всё это свидетельствует о том, что музыкальный слух – это функциональная многосоставная система со сложной иерархической структурой.

Резюмируя сказанное выше, музыкальный слух можно рассматривать, как способность человека эмоционально воспринимать музыку как целостное художественное явление и в то же время различать её отдельные составные элементы: звуковысотность, ритм, тембровые и динамические оттенки звуков. В зависимости от степени развития и направленности музыкального слуха различают несколько его качеств: относительный, абсолютный, внутренний, интонационный и тембровый слух. Относительный слух – это способность определять высотность звуков путем сопоставления данного звука с каким-либо другим, а также «настройка» слуха в данной тональности; абсолютный слух в таком сопоставлении не нуждается: высота звука узнаётся непосредственно. Относительный слух поддаётся развитию, и при достаточной природной чуткости и настойчивости музыкант может превратить его в абсолютный.

Важное значение в процессе овладения навыками сольфеджирования, хорового пения имеет способность внутренне «напевать» мелодию, мысленно представлять музыку. Эту способность, называемую внутренним слухом, необходимо воспитывать в учащемся с первых шагов обучения пению путем всё большего развития его художественных представлений, его музыкального воображения, посредством упражнений в сольфеджировании и другими методами.

Зоны слухового восприятия меняются в зависимости от степени развития музыкального слуха: у музыкантов, обладающих высокоразвитым слухом, зоны восприятия свойств звука обычно гораздо уже, чем у людей с менее развитым слухом. Одним из наиболее простых и показательных проявлений ладового чувства считается тенденция заканчивать мелодию на тонике (чувство тоники), а также восприятие мелодии, оканчивающейся на каком-либо из неустойчивых звуков, как незаконченной. В более глубоком смысле ладовое чувство проявляется в том, что все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к тонике и к другим устойчивым звукам лада.

Е. Назайкинский говорит об интервальных представлениях и определяет их как способность точно оценить, или мысленно представить тот или иной конкретный музыкальный интервал, определить название, количественную и качественную характеристики [4, с. 27].

Музыкальный интервал обладает рядом свойств, среди которых отмечают направленность звуковысотного движения, интонационную напряжённость, величину, а также ладовую и фоническую характеристики (фонизм). Если характеристики величины и лада присущи всем интервалам, то свойства направленности звуковысотного движения, интонационной напряжённости характерны, в основном, для мелодических интервалов, а фонизм особенно ярко проявляется у гармонических интервалов. Для каждой стадии развития чувства интервалов характерно своё особое соотношение воспринимаемых сторон мелодического движения. На начальной стадии преобладает слышание звуковысотного движения как темброво-объёмного изменения (проявление темброво-высотного компонента музыкального слуха). Такое восприятие не является ещё собственно музыкальным, но оно исключительно важно для последующего формирования музыкального интонационного слуха.

Следующая стадия развития чувства интервалов характеризуется выходом на первый план и упрочением вертикально-высотного восприятия мелодического движения. Такое восприятие возникает, главным образом, при опоре на пение, вокализованное интонирование. Неосознаваемые ощущения локализации звуков в гортани достаточны для того, чтобы возникало впечатление высотного перемещения звуков по вертикальной шкале. В процессе занятий такие впечатления становятся всё более прочными, в результате чего, темброво-объёмное слышание высоты заменяется вокально-высотным. Пение, мелодическое интонирование представляет собой единственный способ активного усвоения ладовых значений звуков интервала и его величины.

Рассмотрим несколько музыкально-воспитательных систем зарубежных педагогов-музыкантов, направленных на развитие музыкального слуха школьников.

Болгарская система слухового воспитания была создана болгарским школьным учителем Б. Тричковым и впервые изложена в его труде «Метод столбца» в 1923 г. [6, с. 85]. Обучение по болгарской системе основывается на прочном усвоении мажорной и минорной гамм, из которых затем выявляются отдельные ступени, последовательно усваиваемые учащимися. Одна из принципиальных установок данной системы состоит в том, что ученики всегда поют те звуки по высоте, которые записаны, не транспонируя их. Ещё одна установка касается порядка усвоения новых звуковысотных соотношений: прежде чем вводить какое-либо новое задание при сольфеджировании по нотам, ученики прочно усваивают его с помощью пения на столбце.

После усвоения поступенного движения проводится специальная работа над усвоением скачков. Сначала ученики усваивают скачки от любого звука на устойчивую, а далее на каждую неустойчивую ступень. Значительное достоинство болгарской системы в том, что, основанная на регулярном пении гамм и усвоение каждой ступени в отдельности, она целенаправленно воспитывает ладовое чувство учащихся и способствует повышению точности их музыкального слуха. Не обладая таким мощным средством развития ладового чувства, как связь ступеней лада со специальными названиями – слогами, она, однако, в отличие от венгерской системы, непосредственно ведёт учащихся к конечным целям обучения и не вызывает необходимости в дальнейшем приобретать навыки сольфеджирования другим способом. Наряду с достоинствами болгарской системы, состоящими, помимо сказанного, также в тщательной её разработанности и логичности, она обладает и определенными недостатками. Обучение по данной системе начинается с усвоения сразу полного октавного звукоряда.

Продолжительная работа над гаммаобразными последовательностями чрезвычайно ограничивает возможности использования на первых порах при сольфеджировании песенного материала. К недостаткам системы следует отнести также весьма длительные упражнения в одной единственной тональности – До мажоре, в результате чего у учащихся складывается неверное представление о наличии у каждого звука определенной и постоянной ладовой характеристики. Такое представление затрудняет усвоение других тональностей.

В 30-40-х гг. XX в. в нашей стране получили широкое распространение идеи ладового воспитания, выражающиеся в разделении звуков лада на устойчивые и неустойчивые, в определении тоники как главного опорного звука, осознании ладовых связей и тяготений. Стали разрабатываться совершенно новые принципы систематизации слухового воспитания, нашедших воплощение в ряде учебных пособий А. Островского, а также анализ достоинств и недостатков системы относительной сольмизации, столбца и других систем, используемых в разных странах. Это привело к мнению о возможности создания такой системы слухового воспитания, которая вобрала бы в себя важнейшие достоинства перечисленных систем и в то же время была свободна от присущих им недостатков. Практической работой этой идеи явилась разработанная автором в 50-х годах XX в. и совершенствуемая поныне система. В основу обучения по данной системе положено прочное усвоение мажорной, а затем и минорной гамм. Учащимся, однако, не даётся сразу полный октавный звукоряд, они подходят к нему постепенно. Как и в болгарской системе, ученики поют здесь всегда те же звуки по высоте, которые записаны, не транспонируя их.

Система ладового слухового воспитания, построенная на тех же принципиальных основах, что и столбец, и обладающая, следовательно, теми же основными преимуществами, избавлена от главных её недостатков. Благодаря тому, что учащиеся поют вначале только на 3-х смежных ступенях, обучение по данной системе возможно в первом классе. То обстоятельство, что эти ступени усваиваются в самых разнообразных соотношениях, позволяет на первых же порах широко использовать при сольфеджировании песенный материал, построенный на этих звуках. Недостатки болгарской системы, состоящие в длительном пении в одной тональности, а вначале и без всяких скачков, здесь также устранены. Существенное достоинство данной системы заключается в том, что на первом году обучения, когда закладываются основы слухового и певческого воспитания, дети поют на звуках, с одной стороны, обеспечивающих развитие чувства мажорного лада, и, с другой, – наиболее удобных для голоса, что, в свою очередь, активизирует процесс их усвоения.

И. Гейнрихс подчёркивает, что формирование музыкального слуха следует рассматривать как сочетание двух связанных между собой процессов: развитие слухового представления и расширения диапазона певческого голоса [2, с. 111].

Из опыта многих педагогов известно, с каким воодушевлением младшие школьники воспринимают звуковую бессмыслицу. Различные рифмы (например, эне-бэне-раба) с удовольствием ими принимаются и музыкально обрабатываются. Фонемные слоги для речевых игр часто образуются произвольным сочетанием звуков и могут быть звукоподражательными. Во втором случае они носят знаковый характер, являясь прообразом целого ряда музыкальных интонаций, которые осваиваются детьми в первую очередь. Удачно найденная фонема, слог, интересная их темброво-ритмическая интерпретация могут образовать оstinato для аккомпанемента, стать основой для новой части формы или просто элементом для импровизационной звукоокрасочной игры.

Игра «Эхо» используется для активного непосредственного вовлечения детей в музицирование на всех ступенях обучения ввиду их универсальности и высокой эффективности. Эти имитации главным образом способствуют развитию структурных компонентов музыкального слуха, а также чувства формы, активности внимания, быстроты реакции, памяти. Повторяя сразу после показа педагога точно и без паузы звучащие жесты, звуки речи, ритмические и мелодические мотивы (голосом и на инструментах), движения и различные сочетания этих средств, обучающиеся быстро накапливают багаж своей музыкальной компетентности, что в плотную приближает их к возможности изобретать и комбинировать самим.

Имитации «Эхо» являются важнейшей ступенью к импровизации. Упражнения проводятся в едином метроритмическом движении и эффективно развивают у детей внутреннее ощущение стабильности метра, темпа – навыка, необходимого для любого музицирования. «Эхо» – одна из самых удобных форм показа нового материала и работы над ним. Здесь педагог имеет возможность проконтролировать развитие учащихся, степень усвоения ими знаний: способны ли они безошибочно повторить заданную модель и могут ли сами быть ведущими в игре.

Для работы с учащимися младших классов необходимо отобрать такие упражнения по сольфеджио, которые помогли ликвидировать те или иные недостатки, дефекты в слуховых навыках обучающихся.

Упражнения для работы можно подразделить на три большие группы.

Первая группа охватывает упражнения для развития следовых рефлексов на отдельные звуки и звуковысотные соотношения. Вторая группа призвана развивать слуховые представления координации музыкальных элементов. Третья группа упражнений имеет целью развитие объема представлений. Упражнения охватывают все разновидности заданий, принятых на уроках сольфеджио: диктант, чтение с листа, пение, построение и интонирование ступеней и интервалов, их слуховой анализ. Кроме того, целесообразно использовать специальные упражнения на развитие навыков внутреннего слышания и внутреннего пения.

Выводы. Таким образом, развитие музыкального слуха младших школьников на уроках сольфеджио в ДМШ представляет собой целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие педагогического управления с активной музыкально-творческой деятельностью школьников, основанное на решении различных по содержанию и степени сложности задач по восприятию, пению, сольфеджированию и анализу музыкального материала с учётом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся; последовательном переходе от репродуктивных к творческим заданиям. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый художественный смысл, лично значимый для данного человека, способствует развитию музыкального слуха.

Литература:

1. Воспитание музыкального слуха: методическое пособие. – Вып. 2 / сост. А. Агажанов. – М.: Музыка, 1985. – 120 с.
2. Гейнрихс И. Музыкальный слух и его развитие / И. Гейнрихс. – М.: Музыка, 1978. – 345 с.
3. Кушнарёв Х.С. Вопросы истории и теории армянской монодической музыки / Х.С. Кушнарёв. – Л.: Лениздат, 1958. – С. 412-413.
4. Назайкинский Е.В. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха / Е.В. Назайкинский. – М.: Просвещение, 1977. – 138 с.
5. Радченко С.М. О роли и значении игры на фортепиано для занятий по классу гармонии / С.М. Радченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 р. – Вип. 4. (9). – К.: НПУ, 2007. – С. 176-178. – (Серія: Теорія і методика мистецької освіти).
6. Спутник учителя музыки / С.С. Балашова, В.В. Медушевский и др. / сост. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 240 с.

Педагогика

УДК 378:316

аспирант Хайдарова Милана Леонидовна

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В качестве основного направления модернизации российского образования можно назвать достижение нового качества образования посредством идеи компетентностного подхода, характеризующегося использованием полученных знаний на практике. Современное понимание качества образования основано на формировании ключевых компетентностей. В качестве основных можно назвать те, которые не связаны с содержанием конкретных дисциплин, но их развитие должно происходить на всех предметных занятиях и во внеурочное время. Социальную компетентность целесообразно исследовать в качестве особого навыка, умения находить компромисс между самореализацией и социальным приспособлением, умение добиваться максимума осуществления собственных желаний, не ущемляя при этом права других на осуществление их собственных желаний. Проблема развития социальной компетентности личности на современном этапе чрезвычайно актуальна. Цель - изучение возможности развития творческой, социально – ориентированной личности, способной к самореализации. С целью корректировки и планирования работы по формированию социальной компетентности, важно определение уровня межличностных отношений, ценностных ориентаций в классе, степени уверенности и самоуважения каждого ученика. Можно определить комплекс задач воспитания социальной компетентности у учащихся начальных классов. Работа в направлении социализации личности младшего школьника в перспективе позволит обеспечить оптимальное прохождение периода адаптации в процессе перехода из начальной школы в среднее звено, повысив уровень самореализации подрастающего поколения.

Ключевые слова: образовательный процесс, социальные компетенции, личность младшего школьника, самореализация, воспитание, планирование работы.

Annotation. The main direction of modernization of Russian education can be called the achievement of a new quality of education through the idea of a competency-based approach, characterized by the use of acquired knowledge in practice. A modern understanding of the quality of education is based on the formation of key competencies. The main ones are those that are not related to the content of specific disciplines, but their development should take place in all subject classes and after school hours. It is advisable to study social competence as a special skill, the ability to find a compromise between self-realization and social adaptation, the ability to maximize the fulfillment of one's own desires, without prejudice to the right of others to fulfill their own desires. The problem of developing social competence of an individual at the present stage is extremely urgent. The goal is to study the possibility of developing a creative, socially oriented person, capable of self-realization. In order to adjust and plan work on the formation of social competence, it is important to determine the level of interpersonal relationships, value orientations in the class, the degree of confidence and self-esteem of each student. It is possible to determine the complex of tasks of educating social competence in primary school students. Work in the direction of

socialization of the personality of a younger schoolchild in the future will ensure the optimal passage of the adaptation period in the process of transition from primary school to middle school, increasing the level of self-realization of the younger generation.

Keywords: educational process, social competencies, personality of a primary school student, self-realization, education, work planning.

Введение. По итогам исследований зарубежных ученых российский школьник не умеет использовать приобретенные теоретические знания на практике, в конкретных жизненных ситуациях. На современном этапе, к сожалению, до сих пор распространено неумение общаться, слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, адекватно реагировать на высказывания и действия других людей, следовательно и коллективно принимать решения, выходить из конфликтных ситуаций.

Изложение основного материала статьи. В качестве основного направления модернизации российского образования можно назвать достижение нового качества образования посредством идеи компетентностного подхода, характеризующегося использованием полученных знаний на практике. Современное понимание качества образования основано на формировании ключевых компетентностей. В качестве основных можно назвать те, которые не связаны с содержанием конкретных дисциплин, но их развитие должно происходить на всех предметных занятиях и во внеурочное время [1, 3].

В качестве ведущих ключевых компетентностей можно назвать социальную, с которой связано воспитание навыков умения ориентироваться в постоянно меняющемся социуме. Это способность личности понимать, принимать и выполнять различные социальные нормы и правила, играть разные социальные роли.

С правилами школьной жизни ученик знакомится на протяжении всего периода обучения. Эти требования и правила выражаются в требованиях педагогов, завучей, директора, родителей. В случае стремительного увеличения количества требований, которые, как правило не согласованы друг с другом, ученик забывает часть из них. Таким образом, необходимо стремиться к тому, чтобы требования были согласованы и выполнимы. Для этого необходимо создание соответствующих условий. Важно, чтобы учащиеся согласились с ними, осознали их ценность, увидели их рациональность. В качестве эффективного способа воспитания уважительного отношения к социальным нормам можно назвать совместное выведение этих норм. Только в этом случае отношение к ним будет позитивным и станет основанием для формирования социальной компетентности [4].

Социальную компетентность целесообразно исследовать в качестве особого навыка, умения находить компромисс между самореализацией и социальным приспособлением, умение добиваться максимума осуществления собственных желаний, не ущемляя при этом права других на осуществление их собственных желаний. В социологическом словаре приводится следующее определение: «Социальная компетентность (социальный - межличностный; компетенция, от лат. *competere*, -- встреча) подразумевает способность к межличностным отношениям».

Социальная компетентность очень важна в современном обществе. Ей отводится особая роль в определении жизненного пути человека, в его способности распоряжаться собственной жизнью. Следовательно, данную компетентность целесообразно позиционировать как меру личностной зрелости, то есть отсутствие противоречий между чувствами, мыслями и действиями личности, умение анализировать жизненные ситуации и включать эти знания при регуляции собственного поведения.

Проблема развития социальной компетентности личности на современном этапе чрезвычайно актуальна.

Формирование целей статьи (постановка задания) – изучение возможности развития творческой, социально – ориентированной личности, способной к самореализации.

Человек является социально компетентным лишь тогда, когда его индивидуальные способности и навыки соответствуют требованиям межличностной ситуации.

С целью корректировки и планирования работы по формированию социальной компетентности, важно определение уровня межличностных отношений, ценностных ориентаций в классе, степени уверенности и самоуважения каждого ученика. Для этого применяются такие методы диагностики как: социометрический метод анализа межличностных отношений (Дж. Морено); анализ уровня нравственной воспитанности (методика «Выбор»); анализ ценностной ориентации группы и её сплочённости; анализ удовлетворённости школьной жизнью с использованием 10 утверждений; определение уровня самооценки; тест «Обидчивы ли Вы?»; составление социального паспорта класса; анкетирование родителей [2, 5]

Формулируются основные задачи, которые определяют формы деятельности, направления работы, важно учесть ряд параметров социальной компетентности: сотрудничество, умение действовать в команде, коммуникабельность; умение принимать решения самостоятельно; делать выбор, обосновывая его; осознание собственных потребностей и целей; социальная целостность, определение личностной роли в обществе; опыт выполнения разнообразных социальных ролей; опыт выхода из конфликтных ситуаций; способность к саморегулированию.

Таким образом, можно определить комплекс задач воспитания социальной компетентности у учащихся начальных классов в процессе образования: различные формы взаимодействия в формировании ситуации партнёрства и взаимного уважения; возможность перевоплощения с целью овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми; регулярная возможность выбора заданий для приобретения жизненного опыта; проведение рефлексии для овладения этим умением как механизмом развития самосознания.

Воспитание социальной компетентности невозможно без постоянного общения. В соответствии с результатами психолого-педагогических исследований, учебное сотрудничество можно считать ведущим в психическом развитии личности. Групповая форма занимает ведущее место в учебном сотрудничестве и служит для мотивации учения, это прежде всего процесс взаимодействия в малых группах, когда учащиеся самостоятельно либо при помощи педагога определяют направление своей работы, средства для достижения поставленной цели, выбирают нормы общения и взаимодействия.

Основные условия сотрудничества в школьном коллективе: определение позитивного контакта между участниками образовательного процесса; важность личного участия каждого; взаимопомощь в решении поставленных задач; формирование развитых социальных умений и навыков; целесообразность рефлексии.

Большие возможности в организации групповой работы заложены в применении элементов междисциплинарной программы «Основы критического мышления», что дает возможность повысить

мотивацию учения, грамотно формулировать цель, активизировав процесс мышления, анализа путей достижения цели, способствует активной дискуссии, стимулирует рефлекссию.

Союз преподавателя и учащегося направлен прежде всего на усвоение знаний. Диалогу в этом процессе отводится ведущая роль, дети становятся активными добытчиками знаний. Он дает возможность отстаивать свою точку зрения по проблеме, одновременно уважать и терпеливо относиться к оппоненту.

У младших школьников большой популярностью пользуется перевоплощение. Следовательно, в образовательном процессе необходимы такие методы, как сюжетно-ролевая игра и драматизация - основа формирования диалоговых отношений.

Стремление к самостоятельному мышлению, способность приобретать и экстраполировать знания, со всей ответственностью подходить к принимаемому решению, четко планируя действия, умение эффективно действовать в составе группы – все эти навыки приобретаются в процессе проектной деятельности. Проектная деятельность – это одна из альтернативных форм образовательного процесса, способная сформировать навыки умения работать в коллективе, чувство ответственности за принимаемое решение. Основа для формирования социальной компетентности – именно ответственность. При этом внимание необходимо уделить дифференциации образовательного процесса. В процессе анализа деятельности каждого ребенка важно сравнивать его с ним же, но с «вчерашним». Внедрение такого подхода возможно при такой организации работы, когда школьник самостоятельно выбирает объем и уровень сложности задания. В итоге положительные эмоции обеспечивают уверенность в себе и своих силах, мотивируя на выполнение более сложного задания, ребенок объективно оценивает уровень своей подготовки, понимая целесообразность совершенствования своего образовательного уровня.

Очень важным в процессе обучения является рефлексия – когда происходит переход новых знаний в категорию «своих».

Социальная компетентность представляет собой не что иное, как социальную активность, умение и желание существовать в современном обществе, четкую мотивацию. Следовательно, в ходе обучения целесообразно применение таких средств как мотивация учебной деятельности, формирование момента успеха, обстановки, которая обеспечит положительные эмоции, позитивный настрой в общении «учитель - ученик - учитель», грамотный самоанализ.

Основная сложность социализации образовательного процесса – сохранить здоровье школьника. Основное требование, предъявляемое к современному уроку – физкультурная пауза, важно проведение упражнений, направленных на тренировку всех групп мышц, профилактику нарушений зрения. К мероприятиям, направленным на укрепление здоровья можно отнести: подвижные игры на переменах, динамические паузы, обязательное питание, наличие в школе фитобара, тренажерного зала, пропаганда здорового образа жизни, спортивные соревнования, тематические классные часы и факультативные занятия, например «Давайте питаться правильно», «А что Вы ели на завтрак?».

Внеурочная деятельность – неотъемлемая часть работы по формированию социальной компетенции личности младшего школьника. Я выделяю следующие формы данной деятельности: посещение кружков и секций по интересам, проведение экскурсий, проведение классных часов, организация праздников, посещение факультативных занятий, участие в проектной деятельности, посещение школьной и городской библиотек, участие в предметных олимпиадах, участие в конкурсах на различных уровнях, организация классного самоуправления, профориентационная работа, участие в акциях милосердия.

Весь информационный поток, с которым сталкивается современный школьник в образовательном учреждении рассматривается с точки зрения отношений в семье. Следовательно, основным условием положительного результата воспитания социальной компетенции можно считать системность. Основной контакт с родительской аудиторией осуществляется во время родительских собраний, индивидуальных бесед, когда идет рассказ о возрастных особенностях детей, сложностях периода адаптации учащихся, о их особенностях, ошибках во время преодоления и т.д. Применяются разнообразные способы диагностики, в частности анкеты, тесты, опросники. На родителей возложена организация походов, экскурсий, праздников и тематических бесед с детьми.

Работу по воспитанию социальной компетентности целесообразно вести в тесном контакте с социально - психологической службой школы. В союзе с социальным педагогом и психологом необходимо проводить индивидуальные беседы с учащимися и их законными представителями, присутствовать на диагностике и родительских собраниях. Очень эффективным является проведение в образовательном учреждении таких мероприятий как «Неделя психологии», в это время на переменах в классе работают волонтеры. В качестве таковых могут выступать школьники старших классов, которые получили соответствующие инструкции от школьного психолога. Они проводят психологические игры, целью которых является укрепление сплоченности класса, определение индивидуальных особенностей учащихся. В начале года необходимо составление социальных паспортов класса.

В основе формирования социальной компетентности учащихся находится процесс постоянной работы педагога над повышением уровня профессиональной подготовки и социализации. В целях реализации профессиональной позиции педагога применяются следующие способы реализации: организация фестивалей и конкурсов по оценке профессионального мастерства различного уровня; открытые лекции и уроки, производственная практика для студентов средних и высших учебных заведений; организация таких мероприятий как «День открытых дверей»; определение критериев оценки по направлению «Развитие потенциала педагога»; лекции на научно-практических семинарах для преподавателей и классных руководителей начальной школы; отчет о проделанной работе на педагогическом Совете; обновление портфолио преподавателя на сайте образовательного учреждения; публикация результатов работы в периодических изданиях; широкое применение новых образовательных технологий в учебном процессе; тесный контакт с семьями учащихся.

Выводы. Работа в направлении социализации личности младшего школьника в перспективе позволит обеспечить оптимальное прохождение периода адаптации в процессе перехода из начальной школы в среднее звено, повысив уровень самореализации подрастающего поколения.

Литература:

1. Легостаева Е.Б. Дистанционный курс «Естествознание. Ботаника и экология»: электронный учебно-методический комплекс // Хроники объединенного фонда электроны ресурсов. Наука и образование. 2014. № 10. С. 24.

2. Roszak, T. The Cult of Information / T. Roszak. - Berkeley: University of California Press. 1994. P. 185.
3. Groombridge, B. Global Biodiversity. Earth's living resources in the 21st century / B. Groombridge. Cambridge: World Conservation Monitoring Center. Hoechst foundation, 2000. P. 247.
4. Qatley K., Jenkins J.M. Understanding Emotions. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers Inc., 1996. P. 24-27.
5. Калманова Ц.А. Экологическое образование и воспитание детей в дошкольный период как важный фактор формирования культуры личности. Мат. ВНПК «Сохранение биоразнообразия – основа устойчивого развития». Грозный. 2016. С. 150-156.

Педагогика

УДК 371.26

кандидат социологических наук **Хамова Светлана Николаевна**
Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

ОЦЕНКА КАК ОДИН ИЗ СТИМУЛОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Переход высшего образования на индивидуальное планирование деятельности студента повышает значимость оценивания его учебных достижений. Контроль своего профессионального развития через оценивание преподавателем на начальном этапе обучения к самооцениванию на всех последующих этапах обучения – это один из мотивирующих для студента факторов освоения дисциплин в вузе. Исследование преследовало две цели: первая, выяснить насколько оценка, выставляемая преподавателями, стимулирует студентов самостоятельно оценивать свои учебные достижения и мотивирует осваивать дисциплины; вторая, предложить варианты оценивания, которые поощряют студентов заниматься самостоятельно. В исследовании были использованы методы количественного и качественного анализа. В опросе приняли участие бакалавры первого и второго курсов Московского государственного областного университета. Проведенное исследование выявило ряд проблем, связанных с оценкой учебной деятельности студентов преподавателем, самостоятельной работой студентов при освоении дисциплин, их самооценкой достигнутых результатов и, соответственно, повышением мотивации. В исследовании предложены меры управленческого характера и альтернативные варианты оценивания по вовлечению студентов с первого курса в процесс оценивания и самооценивания, которые повысят их мотивацию работать самостоятельно.

Ключевые слова: высшее образование; опрос; самостоятельная работа; оценка; оценивание; самооценивание; мотивация.

Annotation. The role of assessment is becoming more significant nowadays as tertiary education institutions tend to take into more consideration individual tracks of students. Students are to be actively involved into education process. One of the driving forces of it is analysis of their achievement through tutors' assessment at the first stage to self-assessment at other stages of their learning. Scientific research pursued the main goal: to reveal how tutors' assessment encourages students' autonomy and self-assessment. Quantitative and qualitative methods were employed in the research. Students of tertiary education institution "Moscow State Region University" took part in the survey. Major problems with students' assessment, self-assessment, their autonomy and extrinsic motivation were found. Some solutions to cope with them are offered in the research: new approaches to programs' design and options of assessment to stimulate students' autonomy. Transition of the role of teacher is the key to these changes.

Keywords: tertiary education; survey; assessment; self-assessment; autonomy; motivation.

Введение. Сфера образования является одним из самых быстро меняющихся составляющих третичного сектора экономики, что предъявляет высокие требования к приобретенным знаниям и навыкам выпускников высших учебных заведений. В процессе обучения у студентов должны быть сформированы такие навыки, которые будут способствовать их профессиональному развитию и оцениванию своей деятельности в профессиональной сфере после окончания вуза. Стремление к непрерывному образованию (lifelong learning) и оцениванию своей деятельности (assessment) являются основой успешного профессионального роста практикующего специалиста, прежде всего, в сфере образования. Опыт по саморазвитию и самооценке студенты приобретают в рамках учебного процесса под руководством преподавателей. Одна из ключевых задач преподавателей высшего учебного заведения - помочь студентам выстраивать индивидуальные траектории обучения посредством такого традиционного инструмента как оценка. Оценка, с одной стороны, является показателем достижений обучающихся по предмету, с другой стороны, она определяет динамику учебной деятельности студентов. Оценка тем выше, чем более заинтересован студент в изучении предмета, и чем больше времени он посвящает его самостоятельному изучению за рамками программы и курса. Оценка выступает как один из стимулирующих факторов самостоятельной деятельности студентов.

Цель данного исследования: выяснить насколько оценка, выставляемая преподавателями, стимулирует студентов Московского государственного областного университета самостоятельно оценивать свои учебные достижения и мотивирует осваивать дисциплины. Предложить варианты оценивания, которые способствуют более активному поиску, обработке информации по предмету и ее трансляции мини-сообществу = учебной группе/ сокурсникам, тем самым, поощряя студентов заниматься самостоятельно. Методы, которые использовались в исследовании, опрос и интервью.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе существуют вариативные подходы к определению, что такое «оценка». В Российской педагогической энциклопедии «оценка» — это, прежде всего, процесс «выявления и сравнения результатов учебной деятельности» [6] с целями и задачами программы обучения. Л.В. Семенчук [7] рассматривает оценку как вектор, который определяет направление движения к поставленной цели. Ученый-исследователь проецирует полученную оценку на характер деятельности. Предполагается, что студент и преподаватель, как соучастники образовательного процесса, рассматривают оценку как объективный инструмент для оценки своих достижений в освоении предмета. Ряд ученых обращают внимание, что оценка в образовательном процессе является «значением, приписанным суждению» [3, с. 240]. Оценка, с их точки зрения, не есть сумма каких-либо составляющих уравнения, что определяет вариативную особенность оценивания. Данная особенность оценивания достижений студентов

при освоении предмета является платформой для расширения вариативности традиционных подходов к оцениванию, с одной стороны, и использованию инновационных подходов. На необходимость инновационных подходов к оцениванию указывает В.А. Кудрявцев [4].

Л.М. Собянина [8] выделяет основной критерий достижения целей обучения – это результат, которого достиг студент при изучении предмета, и он отражен в оценке. Оценка также является и критерием эффективности использования методов и приемов обучения [1]. Важным аспектом оценки Н.А. Хавелова и Т.В. Меннибаева [10] считают одну из ее моделей – самооценивание. «Малоинформативность» [8] и вариативность оценки можно считать основной причиной повышения значимости самооценки. При смещении приоритета в оценивании от оценки, выставленной преподавателем, к самооценке своих достижений студентом меняется, во-первых, роль оценки для обучающегося. Во-вторых, самооценка предполагает высокую мотивацию студента в выборе наиболее эффективных методов и приемов в достижении поставленных им целей и получении релевантных знаний. Оценка как аналитическая составляющая [20] образовательного процесса выполняет три основных задачи. Она показывает результативность и перспективу изучения и обучения предмету в условиях реального времени для студента и для преподавателя.

Согласно результатам исследования [9] в автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) основными мотивационными факторами (среди 7 исследованных) являются получение знаний (на первом месте), достижение успеха (на втором месте), удовлетворение от работы (на третьем месте) и получение высокой оценки (на четвертом месте). Профессиональные знания, полученные студентами в вузе, востребованы в профессиональной сфере и определяют уровень их успеха, иными словами, карьерного роста молодого специалиста на рабочем месте. Критерием уровня владения знаниями бакалавры считают оценку, которая соотносится с уровнем удовлетворения от полученных результатов в вузе и в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Оценку можно считать опосредованным способом [5] влияния на мотивацию студентов заниматься предметом. Модель мотивации ARCS (attention, relevance, confidence, satisfaction// внимание, релевантность, уверенность, удовлетворение) [17, 18] разработанная J.M.Keller, сфокусирована на мотивационных аспектах обучения, одним из которых является управление уровнем удовлетворения студентами от полученного результата обучения через внешние и внутренние поощрения. В модели Н. Astleither [12] (FEASP – fear, envy, anger, sympathy, pleasure// страх, зависть, гнев, взаимопонимание, удовольствие) также есть важная мотивационная составляющая процесса обучения – удовлетворение от достигнутого результата.

Ряд ученых [13] полагают, что студенты в качестве внешнего составляющего мотивирующего фактора при обучении рассматривают оценку как награду за достижения и как наказание за отсутствие достижений в овладении предметом.

Согласно теории самодетерминации E.L.Deci и R.M.Ryan [15] одним из трех основополагающих факторов мотивации является автономность студента. В исследовании К. Шелдон [11] было выявлено, что самостоятельность студента, его самоактуализация – это залог успеха его академической деятельности. Высокие академические достижения проецируются на высокие оценки, которые получают студенты. Автономность является неотъемлемой частью [21] внутренней мотивации обучающегося. Значительная зависимость между внутренней мотивацией и усилиями, которые студент вкладывает в изучение предмета, были выявлены в исследовании V. Busse [21]. Саморегулируемый процесс обучения определяет индивидуальные стратегии и результат обучения [19, 23, 24]. Критерием процесса саморегуляции, в свою очередь, является умение анализировать результаты оценивания [14].

Исследование С. Schumacher и D. Ifenthaler [14] подтверждает важность мобильной и персонифицированной системы оценивания результатов студентов. Персонификация [22], с одной стороны, предполагает участие студентов в оценивании своих достижений. Мобильность [22], с другой стороны, позволяет им максимально раскрыть потенциал, определяя индивидуальную траекторию учебной деятельности посредством ее самооценивания.

При подготовке специалистов в вузах непрофильных направлений число аудиторных занятий по всем предметам на сегодняшний день очень ограничено [2]. Необходимость эффективного использования времени на занятиях повышает значимость самостоятельной работы студентов для освоения знаний по предмету, приобретения необходимых навыков и, как результат, их удовлетворение от проделанной работы, спроецированное на высокие оценки в процессе оценивания их учебной деятельности.

Бакалавры и магистры первого и второго курсов изобразительного, биохимического, географического, психологического и физкультурного факультетов Московского государственного областного университета приняли участие в опросе в январе – марте 2020 года. Было опрошено 282 человека.

Респондентам были предложены открытые вопросы: сколько % из 100% учебной деятельности составляет самостоятельная работа по изучению дисциплин; насколько они увеличили или уменьшили бы время самостоятельной работы (в %). Им было предложено в письменной форме прокомментировать свои показатели. В интервью студенты анализировали свои возможности самостоятельно оценивать результаты учебной деятельности.

Результаты эмпирического исследования в Московском государственном областном университете констатируют тот факт, что основная масса студентов (45%) тратят на самостоятельную работу по изучению дисциплин от 70% до 80%. Почти у 40% студентов самостоятельная работа занимает 50 - 65%. Около 15% студентов занимаются самостоятельным изучением предметов от 35% до 40%.

55% обучающихся считают, что в соотношении работа с преподавателем/ самостоятельная работа должна превалировать работа с преподавателем. В комментариях они писали, что (из анкет респондентов):

- «на первом и втором курсах важно общение с преподавателем и работа в группе, т.к. материал усваивается проще;

- не хватает индивидуальных консультаций с преподавателем;
- должен быть контроль со стороны преподавателя и пояснение выставляемой оценки;
- важна оценка работы специалистами;
- нужно увеличить количество лекций».

18% студентов написали, что время, выделяемое на работу с преподавателем, должно быть уменьшено, так как (из анкет респондентов):

- «очень большая учебная нагрузка и времени на самостоятельную работу не хватает;

- значительно сократить время на самостоятельное изучение непрофильных дисциплин (ОБЖ)».

Около трети студентов (27%) удовлетворены соотношением времени на самостоятельную работу и работу с преподавателем в университете.

60% студентов заявили, что для них соотношение 35- 40% самостоятельная работа и 60 – 65% работа с преподавателем является оптимальным.

В беседе интервьюируемые отмечали, что в оценке своей деятельности они больше полагаются на мнение специалиста в профессиональной сфере знаний и доверяют ему. Им не хватает знаний и опыта самостоятельно оценивать свои учебные достижения. Самооценка на первом и втором курсах не всегда объективно отражает их результативность. В интервью респонденты отмечали, что оценка и самооценка важны для них с точки зрения усилий, которые необходимо прикладывать для получения высоких результатов. Объективное оценивание приобретенных профессиональных знаний и навыков, с их точки зрения, – это основа успешной карьеры в профессиональной сфере.

Основной вектор развития высшего профессионального образования сегодня направлен на сокращение аудиторных часов при увеличении доли самостоятельной работы студентов и переход на индивидуальное планирование учебной деятельности. Такой переход позволяет в полной мере удовлетворить потребности студента в достижении поставленных им целей и обеспечить высокое качество высшего образования. Исследование, проведенное в Московском государственном областном университете, выявило ряд проблем, связанных с самостоятельной работой студентов, их самооценкой достигнутых результатов учебной деятельности на различных этапах освоения дисциплины и, соответственно, повышением мотивации. Высокий показатель (70-80%) самостоятельной работы у 45% студентов, с одной стороны, демонстрирует, что студенты тратят основную часть учебного времени на самостоятельную деятельность. С другой стороны, это происходит на фоне отсутствия достаточного количества установочных лекций и индивидуальных консультаций со стороны преподавателей. Отсутствие целеполагающего руководства со стороны преподавателей приводит к тому, что студенты «теряются» в информации, которую им необходимо усвоить. Они не имеют четкого алгоритма работы по усвоению знаний и приобретению профессиональных навыков. Оптимальный, с их точки зрения, вариант самостоятельной работы (40%) по отношению ко всей учебной деятельности (100%) не может сегодня являться оптимальным для высшего учебного заведения, в котором основная доля студентов готовится в перспективе стать педагогами, чтобы отвечать на вызовы времени и динамично развиваться.

Студенты полностью полагаются на мнение профессионала в оценке своей деятельности, самоустраниаясь от участия в процессе оценивания. Основными причинами устранения студентов от оценки своих достижений самостоятельно можно считать, во – первых, отсутствие паритетных взаимоотношений студент ↔ преподаватель на первом и втором курсах обучения, во – вторых, для активации «самооценивания» инновационные методы/ технологии оценивания деятельности студентов на начальных этапах обучения внедрены в практику обучения по предметам недостаточно, в – третьих, студенты имеют большой объем заданий для самостоятельной работы при большой аудиторной нагрузке и, в – четвертых, индивидуальные консультации по предметам в семестре не предусмотрены учебным планом.

Результаты исследования свидетельствуют, что оценка учебной деятельности студентов – это, в основном, прерогатива преподавателя. Следствием этого является тот факт, что высокая оценка студента не всегда объективно отражает его высокие достижения в усвоении дисциплины и, как результат, недостаточная мотивация самостоятельно изучать дисциплину. При получении высокой оценки знания не являются единственным и определяющим критерием оценки. Исследование подтвердило, что мотивация через понимание роли самооценки [21] [16] не используется в полной мере для вовлечения студентов в процесс объективного оценивания своих знаний.

Выводы. Важной отличительной чертой сферы высшего образования является его высокая мобильность. Одной из приоритетных задач Московского государственного областного университета является подготовка специалистов в области образования, которые способны быть мобильными в применении новых технологий и методов обучения на практике. Они должны самостоятельно оценивать свои достижения в профессиональной деятельности и намечать дальнейшие пути своего развития. Соучастие двух агентов образовательного процесса: преподавателей и студентов в процессе оценивания с первого курса обеспечит переход от авторитарного оценивания деятельности студентов преподавателем к самооценке студентов. Такой переход позволит студентам акцентировать свое внимание на целях обучения, проблемах в их достижении и степени продвижения к цели. Контроль своего профессионального развития через оценивание преподавателем на начальном этапе обучения к самооцениванию на всех последующих этапах обучения – это один из мотивирующих факторов освоения дисциплин в вузе.

Для обеспечения поступательного развития данного процесса необходимо выстраивать паритетные взаимоотношения студент ↔ преподаватель с первого курса обучения в вузе. Для конструктивного сотрудничества преподавателей и студентов в оценивании предлагается оптимизировать программы по дисциплинам, увеличив количество часов на индивидуальные и групповые консультации в течение семестра. Использовать два подхода к оцениванию результативности работы студентов с первого этапа обучения в вузе: традиционный и альтернативный. Традиционное оценивание предполагает оценку деятельности студента преподавателем, альтернативный подход основан на оценке деятельности студента преподавателем, его сокурсниками и дальнейшем обсуждении с преподавателем выставленной оценки. Деятельность преподавателей на первом и втором курсах обучения должна быть нацелена на активное вовлечение студентов в процесс обсуждения их достигнутых результатов, чтобы сформировать объективные критерии и алгоритм оценивания их деятельности на каждом этапе их обучения.

Обучение самооценке студентов через обсуждение преподавателя и студента/ студентов и, как результат, объективное оценивание – это одно из важных на сегодняшний день направлений деятельности преподавателей. Объективная самооценка мотивирует студентов ориентироваться только на один критерий достижения успеха. Таким критерием являются усвоенные знания и приобретенные профессиональные навыки.

Внедрение в процесс обучения с первого курса ролевых игр, активное участие в разработке совместных научных проектов со специалистами в режиме реального времени, использование современных технологий и доступ к первичной базе данных позволит студентам объективно оценивать уровень своих знаний и их

релевантность. Переход в оценивании деятельности студента от оценки, выставленной преподавателем, к самооценке является одним из важных показателей мобильности всего высшего образования.

Литература:

1. Даржания А.Ю., Макарова Е.В., Меркотун И.Н. Современные подходы к оценке учебных достижений обучающихся // История и педагогика естествознания. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-uchebnyh-dostizheniy-obuchayushchih>
2. Дводненко Е.В., Петряева Н.И., Коженикова А.С. Ценностная мотивация как основа обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 37. №2. С. 277-286. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnaya-motivatsiya-kak-osnova-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>
3. Загоруйко Т.В., Диденко С.Ю., Черепанская Е.И., Лактионова Е.Е., Титова Л.И., Лебедева В.В. Понятие оценивания в образовании // Молодой ученый. 2018. №45. С. 240-242. URL: <https://moluch.ru/archive/231/53434/>
4. Кудрявцев В.А. Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины // Вестник Минского университета. 2016. №4(17). С. 1-13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-otsenke-obrazovatelnyh-rezultatov-uchebnoy-distipliny>
5. Минеева О.А., Оладышкина А.А., Клопова Ю.В. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7. №1 (22). С. 125-128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka/viewer>
6. Российская педагогическая энциклопедия <https://dic.academic.ru/>; https://pedagogicheskaya.academic.ru/2759/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%9A%D0%90%D0%98%D0%9E%D0%A6%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%90_%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9
7. Семенчук Л.В. Педагогическая оценка как стимул для учащегося. Эффективность педагогической оценки // Школьная педагогика. 2017. №3. С. 6-8. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/71/2694/>
8. Собянина Л.М. Презентация на тему: «Формирующее оценивание». 2017. URL: <http://www.myshared.ru/slide/716648/>
9. Ткачева Т.М. Мотивация как стимул самостоятельной работы студентов технических университетов // История и педагогика естествознания. 2018. №1. С. 13-15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-stimul-samostoyatelnoy-raboty-studentov-tehnicheskikh-universitetov>
10. Хавелова Н.А., Меннибаева Т.В. Современные формы и методы оценивания образовательных результатов школьников // Молодой ученый. 2018. №41. С. 192-197. URL: <https://moluch.ru/archive/227/53032/>
11. Шелдон К. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста. Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 7-17. Тематические сообщения. DOI: 10.17223/17267080/62/2 http://journals.tsu.ru/uploads/import/1505/files/62_007.pdf
12. Asleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28(3), 169-198. <https://doi.org/10.1023/A:1003893915778>.
13. Charles Gbollie, Harriett Pearl Keamu. Student Academic Performance: The Role of Motivation, Strategies, and Perceived Factors Hindering Liberian Junior and Senior High School Students Learning // *Education Research International*. 2017.p.11. <https://doi.org/10.1155/2017/1789084>
14. Clara Schumacher, Dirk Ifenthaler. The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics // *Journal of Computing in Higher Education*. 30.2018. pp. 599-619. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y>
15. Deci, E.L., & Ryan, R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. 1985. New York: Plenum. p. 372. <https://www.springer.com/gp/book/9780306420221>
16. Gavriluk Oksana A. The autonomy-focused approach in higher education: theoretical grounds and practical implications // ИТС. 2017. №3 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-autonomy-focused-approach-in-higher-education-theoretical-grounds-and-practical-implications>
17. Keller, J.M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10. <https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/KellerMotivatsiya1987.pdf>
18. Keller, J.M. (2008a). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29 (2), 175-185. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910802154970>
19. Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213002902>
20. Ifenthaler, D., & Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1- 2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9226-4>.
21. Vera Busse. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes // *The Modern Language Journal*. 2013. № 97 (2). pp. 435-456. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x 0026-7902/13/435-456. URL: https://www.researchgate.net/publication/326305216_Motivation_in_higher_education
22. Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation // *Research in Higher Education Journal*, 11. p. 24. <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
23. Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12365-000>
24. Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation an essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). New York: Routledge. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=MDQLfOg0jX0C&oi=fnd&pg=PP2&ots=CE6qR4kTzk&sig=bm-ugborKchn0o2mU1VIVNPIPUQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущего педагога в высшей школе в условиях модернизации образования и становления инновационной образовательной парадигмы. В работе обосновывается потребность подготовки будущих учителей в системе высшего образования к реализации инновационной педагогической деятельности, а также к осуществлению одного из ее направлений – внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий. В исследовании проанализирована сущность понятий «готовность педагога к инновационной деятельности» и готовность учителя к использованию инновационных педагогических технологий», изучены основные методологические аспекты формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных педагогических технологий в учреждениях образования.

Ключевые слова: инновационная парадигма образования, инновационная педагогическая деятельность, инновационные педагогические технологии, готовность педагога к инновационной деятельности, готовность учителя к использованию инновационных педагогических технологий, профессиональная подготовка будущих педагогов, профессиональное педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of training a future teacher in higher education in the conditions of modernization of education and the formation of an innovative educational paradigm. The paper substantiates the need to prepare future teachers in the higher education system for the implementation of innovative pedagogical activities, as well as for the implementation of one of its directions – the introduction of innovative pedagogical technologies in the educational process. The study analyzes the essence of the concepts "teacher's readiness for innovation" and teacher's readiness to use innovative pedagogical technologies", the main methodological aspects of forming the readiness of future teachers to use innovative pedagogical technologies in educational institutions are studied.

Keywords: innovative paradigm of education, innovative pedagogical activity, innovative pedagogical technologies, teacher's readiness for innovative activity, teacher's readiness to use innovative pedagogical technologies, professional training of future teachers, professional pedagogical education.

Введение. На современном этапе своего развития отечественная система образования переживает период модернизации, который характеризуется изменением содержания и совершенствованием способов обучения, воспитания и развития обучающихся. Причиной модернизации образования в широком смысле является изменение образовательной парадигмы с традиционной (репродуктивной) на гуманистическую (инновационную).

В контексте инновационной парадигмы образования основной задачей учителя является реализация инновационной педагогической деятельности.

Инновационность как принцип педагогики обеспечивает условия развития личности, осуществление ее права на индивидуальный творческий взнос, на личностную инициативу, на свободу саморазвития и достижения собственной и общественной цели.

Развитие системы образования в контексте инновационной парадигмы требует в процессе реализации профессиональной подготовки будущих педагогов формировать их готовность к реализации всех направлений инновационной педагогической деятельности в учреждениях образования. Одним из составляющих указанной готовности является способность учителя на высоком когнитивном и методическом уровне применять инновационные педагогические технологии.

Целью данной статьи является анализ сущности понятий «готовность педагога к инновационной деятельности», «готовность учителя к применению инновационных педагогических технологий»; изучение аспектов формирования готовности будущих педагогов к внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий.

Изложение основного материала статьи. Новый подход к характеру и уровню профессиональной деятельности современного учителя связан с желанием отойти от стереотипов в обучении, воспитании и развития личности. Он предусматривает индивидуально-творческую деятельность педагога, способного создать и внедрить новые технологии, эффективно реализующие требования личностно-ориентированного образовательного пространства.

Инновационная деятельность предусматривает сформированность у учителя высшей степени педагогического творчества, поскольку суть такой деятельности подразумевает обновление педагогического процесса, внесение прогрессивной составляющей в традиционную систему обучения и воспитания.

По мнению М.В. Мазуриной, «инновационная педагогическая деятельность основывается на личностном подходе, где внешние педагогические воздействия всегда опосредованы, преломляются через внутренние свойства личности каждого субъекта инновационного процесса, определяются его активностью» [10, с. 192].

По мнению В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой «одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность учителя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения» [12, с. 66].

Как было отмечено выше, профессиональная подготовка будущего учителя в высшей школе в современных условиях подразумевает формирование его готовности к реализации инновационной деятельности. В рамках данного исследования, вслед за С.А. Трифионовой, готовность педагога к реализации инновационной деятельности будем рассматривать как «совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на осуществление комплекса видов работ, реализуемых в инновационном процессе и направленных на создание, освоение и распространение инноваций» [13, с. 129].

В структуре готовности педагога к инновационной деятельности исследователи выделяют ряд компонентов, а именно:

- знаниевый (когнитивный);
- мотивационный;
- методический (деятельностный);
- личностный;
- технологический;
- рефлексивный [1; 8; 13]

В рамках данного исследования наше внимание приковано к технологическому компоненту готовности педагога к инновационной деятельности. Сущность данного компонента заключается в готовности учителя к применению в собственной педагогической практике инновационных технологий.

В научной литературе в широком смысле педагогическую технологию понимают как строго обоснованную систему педагогических средств, форм и методов, включающую их этапность, нацеленность на решение конкретных учебно-воспитательных задач.

Многие современные международные издания педагогическую технологию трактуют как исследование с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации учебно-воспитательного процесса через анализ факторов, которые повышают его эффективность путем конструирования и применения приемов и материалов, а также оценки используемых методов [7].

По мнению автора теории педагогических систем В.П. Безпалько, рассматриваемый нами термин – это научное, соответствующим образом структурированное проектирование (описание) педагогического процесса путем анализа, отбора, конструирования и контроля всех управляемых компонентов в их взаимосвязях со следующим воспроизведением проекта в учебной аудитории [4]. Ученый видит глубинный смысл и суть педагогической технологии в переводе преподавания на путь предыдущего проектирование учебного процесса с его воспроизведением, а также в определении структуры и содержания учебно-познавательной деятельности обучающихся [3].

В современной школе внедряется много инновационных технологий, среди которых выделяют следующие группы:

- технологии личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- традиционные педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся;
- педагогические технологии на основе повышения эффективности управления и организации учебного процесса;
- педагогические технологии на основе дидактического совершенствования и реконструирования материала;
- структурно-логические технологии;
- интеграционные технологии;
- игровые технологии;
- тренинговые технологии;
- информационно-коммуникативные технологии;
- диалоговые технологии и т.д. [1; 2; 5; 8].

Технологический подход в обучении направлен на конструирование учебного процесса с учетом образовательных ориентиров, цели и содержания обучения. Особенности технологически построенного образовательного процесса, отличающими его от традиционного, являются следующие аспекты:

- коррекция;
- оперативная обратная связь;
- своевременная оценка эффективности.

Технологическое построение учебного процесса порождает ряд проблем, не решенных в рамках имеющейся педагогической технологии. Это касается, прежде всего, создания новых педагогических технологий, обеспечивающих развитие обучающегося как личности на основе соответствующей формулировки целей и определения содержания обучения, единства процессуальной и содержательной сторон обучения (воспитание), соответствующего конструирования учебно-воспитательного процесса, механизмов полноценной передачи обучающимся и усвоения всех компонентов социального, культурного опыта.

Разнообразие и большое количество современных инновационных педагогических технологий требует от современных педагогов пристального внимания и соответствующей подготовки к их выбору и внедрения в учебно-воспитательный процесс образовательной организации [11].

Готовность будущих учителей к применению инновационных педагогических технологий, разделяя мнение ученых Ю.А. Дмитриева и О.Ф. Рудого, будем понимать как «интегративное качество личности, проявляющееся в целенаправленном преобразовании педагогами своей профессиональной деятельности, освоении современных технологий, методов, средств воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста с целью профессионально-личностного развития и обеспечения качественно более высоких результатов дошкольного образования» [6, с. 39]. Указанное интегративное качество личности педагога является, по мнению указанных авторов, результатом профессионального образования и системообразующим фактором его профессиональной деятельности [6].

Формирование указанного профессионально-значимого качества будущего педагога выступает в современных условиях неотъемлемым компонентом процесса их профессиональной подготовки в вузе, так как одним из видов их профессионального труда является организационно-технологическая деятельность, которая предполагает организацию образовательного процесса с применением эффективных педагогических технологий [9].

Формирование готовности будущих педагогов к применению инновационных технологий базируется на:

- изучении специальной литературы;
- анализе педагогического опыта учителей-новаторов;
- разработке плана внедрения новой техники;
- оптимальном сочетании гуманитарных и технологических знаний.

При формировании готовности будущих педагогов к использованию современных педагогических технологий в процессе их обучения в высшей школе необходима опора на ряд методологических принципов, а именно:

- принцип усиления практической направленности профессиональной подготовки педагогов;
- принцип расширенного доступа к ресурсам;
- принцип технологического обеспечения.

Методологической основой процесса формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных педагогических технологий являются, по мнению Ю.А. Дмитриева и О.Ф. Рудого, концептуальные положения личностно-развивающего и практико-ориентированного обучения.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе модернизации всех уровней отечественного образования одной из важнейших стратегических задач является обеспечение качества подготовки специалистов образовательной сферы на уровне государственных и международных стандартов. Решение указанной задачи возможно при условии изменения педагогических методик и внедрения инновационных технологий обучения, способствующих формированию готовности будущих учителей к их применению в собственной практике и, соответственно, их готовности к инновационной педагогической деятельности.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебновоспитательного процесса: Метод. Основы. – Москва, 1982. – 192 с.
2. Березанская Н.Б. Инновации в образовании или инновационное образование? // Инновации. – 2008. – №10. – С. 99-102
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва, 1989. – 192 с.
4. Беспалько В.П., Беспалько Л.В. Педагогическая технология // Новые методы и средства обучения. – Москва, 1989. – С. 3-53.
5. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии. – К., 2004. – 432 с.
6. Дмитриев Ю.А., Рудой О.Ф. Подготовка педагогов к использованию технологий дошкольного образования // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 38-43.
7. Йена-план П. Петерсена (Новые пути зарубежной педагогики) / Под. Ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. – М., 1997. – С. 24-31.
8. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова.– Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с.
9. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 12. – С 35-45.
10. Мазурина М.В. Предпосылки готовности педагога к инновационной деятельности // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2011. – № 5. – С. 192-195.
11. Никитина Н.Н. Инновационная деятельность учителя // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 159-165.
12. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. – 224 с.
13. Трифонова С.А. Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Молодой ученый. – 2010. – №12. Т.2. – С. 129-131.

Педагогика

УДК 37.015.31

кандидат филологических наук,

доцент Хлыбова Наталия Александровна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

преподаватель Томичева Ирина Валентиновна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

старший преподаватель Гиренко Ирина Викторовна

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

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МЕТАПОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИХ УСПЕШНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕРИАЛА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Предметом исследования является изучение способности обучающихся формировать новые персональные знания в иностранном языке под руководством преподавателя. Преподаватель должен моделировать использованные им стратегии, чтобы стать моделью метапознания для обучающихся. Данный метод исследования сопровождался теоретическим осмыслением и обобщением опыта, основанного на глубоком изучении процесса обучения. Новизна исследования заключается в разработке подхода, который позволит обучающимся наилучшим образом использовать память. Это приведет к созданию их мнемических навыков. Эффективность аудиторных занятий будет зависеть от ментальных инструментов, представленных на занятии. Был разработан проект из четырех этапов. Была сделана попытка разработать наиболее эффективные механизмы запоминания. Данная последовательность проекта позволила разобраться обучающимся с условиями наиболее эффективного обучения.

Ключевые слова: когнитивное функционирование, компетенция, ментальный инструмент, внимание, эмоции, механизм обучения, проект, элемент лексики, продуктивное обучение, стратегия, рефлексия.

Annotation. The subject of the study is to study the ability of students to form new personal knowledge in a foreign language under the guidance of a teacher. The teacher must model the strategies they use to become a model of metacognition for students. This research method was accompanied by a theoretical understanding and generalization of experience based on a deep study of the learning process. The novelty of the study is to develop an approach that will allow students to make the best use of memory. This will lead to the creation of their mnemonic skills. The effectiveness of classroom sessions will depend on the mental tools presented in the class. A four-stage project was developed. An attempt was made to develop the most effective memory mechanisms. This sequence of the project allowed students to understand the conditions of the most effective training.

Keywords: cognitive functioning, competence, mental tool, attention, emotions, learning mechanism, project, vocabulary element, productive learning, strategy, reflection.

Введение. В современной ситуации интеллектуальное формирование обучающихся играет более важную роль, чем простая передача знаний. Одной из особенностей образовательных программ является понятие междисциплинарных компетенций в качестве цели трансдисциплинарного развития. Данные трансверсальные компетенции разделены на четыре категории: интеллектуальные (использование информации; решения стоящей задачи; создание собственного критического суждения; реализация своего творческого мышления), методологические (разработка эффективных методов работы; использование информационно-коммуникационных технологий), персональные и социальные (структурирование собственной личности; сотрудничество), коммуникативные (соответствующая форма общения).

Развитие указанных навыков обучающимися становится обязанностью преподавателей. Для преподавателей крайне важно стимулировать развитие фундаментальных знаний в области обучения и осознание обучающимися своего собственного когнитивного функционирования в ситуации обучения.

Педагогический опыт последних десятилетий указывает на недостаточность проведения традиционных занятий с обучающимися с целью овладения ими базовыми знаниями. Эргономичный анализ учебных ситуаций приводит к выводу, что независимо от предусмотренных методов обучения и учебных материалов, преподавателям не всегда удаётся достичь поставленных целей.

Сталкиваясь в реальности с обучающимися, испытывающими трудности в обучении, преподаватели стремятся направить их на наиболее эффективный путь и на этой основе определяют большинство предлагаемых учебных мероприятий, однако не всегда эти мероприятия оказываются достаточно эффективными.

Цель данного исследования состоит в изучении эволюции представления преподавателей о компетенциях, которыми должен овладеть обучающийся, в переосмыслении содержания аудиторных занятий.

Фундаментальным является понимание образовательной деятельности, определяемой целями, позволяющими обучающемуся создавать ментальные инструменты, необходимые для продвижения вперёд по пути образования.

Независимо от уровня уже имеющихся и преподаваемых обучающимися знаний необходимо осмысление зависимости эффективности обучения от владения обучающимися ранее освоенными ментальными инструментами. Представляется недопустимым игнорирование основополагающей роли этих навыков на занятиях, являющихся рычагом обучения. Главной целью занятий становится понимание обучающимися важности овладения ментальными инструментами для дальнейшего достижения успехов посредством рефлексии в качестве главного инструмента в достижении цели [3].

Перед разработкой концепции метакогнитивных навыков, необходимо дать определение самой деятельности, включив в него совокупность сведений быстро развивающейся в последние годы эргономической психологии.

В образовательной сфере определение понятия «деятельность» основано в основном на понятии «дисциплинарные поля»: концепция деятельности объединяет элементы, определяющие поставленную задачу, комплекс предлагаемых обучающимся мероприятий в отношении целей формирования их знаний и навыков.

В сфере психологии концепт деятельности включает в себя ментальные процессы, используемые обучающимися при выполнении поставленной задачи. Такое определение концепции деятельности требует от преподавателя периодической проверки как учебных, так и метакогнитивных знаний и навыков [4]. Например, навыков, связанных не только с механизмом чтения, но и со способностью обучающегося удерживать внимание.

При организации аудиторных занятий следует задействовать различные виды ментальной активности, используемые обучающимися для достижения целей обучения. Отрицательный ответ на вопросы умеет ли обучающийся контролировать свои эмоции, использовать рабочую память, просто научился учиться значительно снижает эффективность предлагаемой образовательной деятельности. Данный подход заставляет преподавателей анализировать метакогнитивные навыки обучающихся.

Метапознание – это представление обучающегося о собственных знаниях, способах их формирования и использования. Одним из лучших предикторов успеха в обучении является способность обучающихся задуматься о персональных знаниях, аргументах их использования и методах формирования новых знаний. Для изучения и понимания мира обучающиеся должны осознавать реализуемые стратегии обучения. Метапознание неотделимо от самопознания и уверенности в себе. Это ключевые понятия, на основе которых строятся отношения преподавателя и обучающегося. «Именно через когнитивное посредничество преподаватель даёт обучающемуся средства для обучения и, следовательно, ключи к его академическим успехам» [6]. Преподаватель должен стать моделью метапознания для своих учеников: в различных учебных ситуациях он должен использовать моделирование для чёткого обозначения используемых им стратегий. Моделирование – это демонстрация явного процесса мышления в решении задачи. Рациональное, сознательное и явное мышление позволяет обучающемуся развивать условные знания (когда, как и зачем использовать определенные стратегии). Подобный подход позволит обучающимся наилучшим образом использовать память, т.е. привести к созданию их метамнемических навыков.

«Я знаю чего не знаю» – это метасимвол, представляющий собой форму самосознания. Обучающемуся необходимо научиться осознавать свой собственный интеллект и степень достижения самопонимания. Задача

преподавателя – помочь обучающемуся в овладении важным ментальным инструментом – умением рассуждать.

Для решения этой проблемы возможны несколько путей. Каким бы ни был уровень сложности выполняемой задачи, понимание обучающимся использования цепочки эффективных ментальных операций имеет первостепенное значение. Обучающийся должен принять идею о том, что умение рассуждать является приобретённым, а не врождённым: научиться понимать ключевые слова текста или содержание вопросов стоящей задачи, находить цель достижения, изолировать переменные, требующие обработки, понимать, что существует несколько ведущих к решению путей, принимать ошибку или неверное решение как экзотропию с учётом ещё не усвоенных знаний. Иначе говоря, рассуждение – это обнаружение надлежащей информации путём формулирования гипотезы, поиск новой информации для проверки или аннуляции гипотезы и репликация до тех пор, пока правильное решение не будет найдено. Ментальное умение является базовым навыком для понимания эффективного обучения.

Изложение основного материала статьи. Педагогическим опытом доказано, что отсутствие уверенности в себе пагубно влияет на успеваемость обучающихся. Отсутствие уверенности в себе порождает чувство страха, парализующее его ментальные ресурсы: возникает дефицит возможности использования созданных ранее мнемических цепочек, будь то академические знания или умение рассуждать. Не используя накопленные ранее знания, обучающийся не может перестроить метакогнитивные навыки, необходимые для понимания и, следовательно, обучения.

На протяжении всего учебного курса обучающиеся должны сформировать, развить и использовать следующие метакогнитивные навыки: умение наблюдать; умение концентрировать внимание; умение управлять собственными эмоциями; умение использовать свою память; умение рассуждать; умение понимать и учиться.

Идея о том, что ментальные инструменты необходимы для овладения академическими навыками или «основами навыков» не нова. Однако в реальности эти навыки настолько скрыты, что многие молодые люди просто не умеют пользоваться ключами, открывающими дверь к успеху.

К сожалению, в современных учебных программах по иностранному языку мало говорится о метакогнитивных навыках обучающихся [2]. Подлинно эффективным является подход к пониманию связи задержки и трудности в обучении с отсутствием у обучающегося необходимых ментальных навыков. Потеря уверенности в себе зачастую является блокиратором интеллектуального развития молодёжи. Набор ментальных инструментов, предоставляемых преподавателями на занятиях, должен состоять из способствующих в овладении знаниями метакогнитивных навыков. Подобное мышление должно содействовать повышению эффективности аудиторных занятий в том случае, если оно основывается на объективных наблюдениях, направленных на разработку поддерживающих механизмов обучения.

Был разработан проект, в ходе реализации которого обучающиеся, безотносительно уровня знаний, познакомились с механизмом работы памяти. Независимо от предложенного контента, была сделана попытка разработать наиболее эффективные механизмы запоминания.

Целью первого этапа проекта было ознакомление обучающихся с различными видами памяти.

Обучающимся была предложена серия неопределяемых тестов, направленных на демонстрацию зависимости задействованных видов памяти от содержания изучаемого материала.

Свободный мнемический тест обратной связи состоял в прослушивании испытуемыми предложенного списка, состоящего из двенадцати элементов перемешанной известной и неизвестной лексики. Затем, за одну минуту им необходимо было воспроизвести в письменной форме прозвучавшие элементы в том порядке, в котором они всплывали в памяти. С целью понимания работы памяти был проанализирован воспроизведённый список. При этом орфографическая точность воспроизведения не учитывалась, учитывалось исключительно количество верно воспроизведённых по памяти элементов.

Элементы на французском языке: inconscient (f), monade (f), transcendence (f), sophisme (m), éthique (f), aliénation (f), cogito (m), dasein (m), dignité (f), theisme (m), angoisse (f), essence (f).

Элементы на английском языке: cognition, paganism, protagonist, spirit, human, sense, thought, philosophy, prediction, will, legacy, concept.

Список элементов второго теста состоял из лишённых для обучающихся смысловой нагрузки триграмм, состоящих из одной гласной и двух согласных, последующее воспроизведение которых не требовало соблюдения точного порядка: amr, cor, pta, mic, ass, loc, ign, mag, unt, tib, vol, zem.

Сравнительный анализ результатов привёл испытуемых к выводу, что заучивать понимая смысл, далеко не то же самое, что учить, не улавливая определённого смысла. Они с уверенностью заявили, что уже с первого этапа смогли избрать специальные стратегии для лучшего запоминания. Такие как: установление связи между различными словами; определение слов, начинающихся на одну и ту же букву; размещение слов по контексту; построение предложений с данными словами для лучшего запоминания.

Последовавшее обсуждение было сосредоточено на эффективности запоминания при понимании или непонимании изучаемого предмета. По итогам дискуссии обучающиеся пришли к выводу, что при ясности и вразумительности слов запоминание проходит более эффективно; понимание и организация предложенной информации является важнейшей предпосылкой для продуктивного обучения.

Целью второго этапа стала помощь каждому обучающемуся в осознании стратегий, используемых ими при выполнении поставленных задач. При этом важным был взаимообмен мнениями.

Без комментариев по поводу методики выполнения работы преподаватель отвёл обучающимся пять минут на ознакомление с текстом. После проработки текста сами обучающиеся прокомментировали их подход к его изучению. Совместно с преподавателем были выведены применённые при работе стратегии и обсуждена эффективность каждой из них: итеративное чтение с шевелением губ; чтение про себя без шевеления губ; переписывание текста; чтение текста с выделением ключевых слов и дальнейшее его многократное перечитывание с шевелением губ.

Целью третьего этапа стало определение структурирования информации, как наиболее эффективного метода при обучении.

На первое задание было отведено 15 минут. В подгруппах по четыре человека обучающиеся изучали предоставленный им текст. Каждая из подгрупп избрала определённый метод обучения, описанный в предыдущей сессии. Во время чтения текста одним обучающимся остальные члены подгруппы оценивали точность ретитуции. Затем в каждой подгруппе была сформулирована стратегия, ведущая к лучшей

производительности. Последовавшее обсуждение использованных стратегий всеми обучающимися определило наиболее эффективную и производительную из них.

На четвёртом и последнем этапе в форме коллективной дискуссии обучающимися были сформулированы индивидуальные условия, способствующие или, наоборот, препятствующие обучению. Совместно с преподавателем была дана классификация различных факторов, таких как понимание, мотивация, усталость, недосыпание, отсутствие внимания и т.д.

Параллельно были указаны факторы, связанные с учебной средой, препятствующие обучению: шум, время занятия, продолжительность светового дня, продолжительность занятия, объём домашнего задания и т.д.

В ходе обсуждения данный набор элементов был обобщён и был выделена максимально эффективная система изучения предоставленного материала.

Выводы. Первоначальная рефлексия группы преподавателей данного проекта, поставившей в качестве цели вопрос о повышении успешности обучающихся при изучении иностранного языка профессиональной направленности, нашла своё отражение в соответствии со следующей хронологией: этап восприятия мыслительной активности обучающихся на уровне нейронауки, когнитивной психологии и эргономики; этап анализа итогов предыдущего семестра с целью определения форм содействия обучающимся в начале следующего семестра; этап обеспечения преподавателями обучающихся комплексом знаний о процессах обучения и их метакогнитивных аспектах: как результат, составление коллективного устава правил обучения в начале нового семестра.

Ожидаемые результаты данного проекта состоят: в осознании обучающимися необходимости использования определённых методов для эффективности обучения; в положительной динамике успеваемости обучающихся в достижении более высоких результатов.

Предложенная последовательность проекта позволила обучающимся усвоить общие правила и условия наиболее эффективного обучения, что может стать своего рода ссылкой для обучающихся и опорой для преподавателя при возникновении проблем в изучении учебного материала по иностранному языку. Реализация подобных проектов на уровне нескольких групп способствует большему пониманию обучающимися решающего значения метакогнитивных навыков для достижения ими академического успеха.

В настоящее время изучена только первая переменная результатов данного проекта. В начале учебного года перед началом проекта на вопрос о формах и методах учебной деятельности обучающиеся, в основном, давали следующие ответы: прослушивание курса в аудитории; перечитывание имеющегося материала; выполнение упражнений, заданных преподавателем.

После окончания работы над проектом, при совместной с преподавателями разработке «устава правил обучения», участники проекта продемонстрировали эволюцию своих представлений о формах и методах эффективного обучения: значительное число студентов утвердилось во мнении, что помимо уже заявленных стратегий, обучение требует понимания и осмысления, а также структурирования предоставленного материала. Разработанный «устав правил» описывает действия обучающихся на каждом этапе обучения, способствующие развитию их собственных метакогнитивных навыков.

На предварительном этапе: попытаться оценить степень уже имеющихся знаний; оценить трудности, с которыми столкнулись в отношении обучения; попытаться спрогнозировать трудности, с которыми можно столкнуться; оценить отношение к изучаемому предмету; определить и оценить имеющиеся навыки обучения; поставить личную цель обучения, выбрав её самостоятельно и обосновав.

На основном этапе: сравнивать свои ответы с ответами одноклассников; дополнять ответы одноклассников; находить ошибки одноклассников; находить проблему или составлять вопросы из имеющихся ответов; выполнять задание пошагово; сравнивать постановки задач или вопросов; объяснять ответ одного из своих одноклассников; резюмировать в одном или двух предложениях изученный материал; прогнозировать оценку на экзамене по предмету; обмениваться мнением по решению проблемы с одноклассниками; объяснять и обосновывать подход к решению проблемы; приводить примеры по изученной теме.

На заключительном этапе: давать самооценку (что узнали, в чём состояла трудность, о чём думали, что потребовало больших усилий, что поняли, что нашли полезным и необходимым, что почувствовали); подводить итоги обучения в форме ответов на вопросы, предложенные преподавателем или одноклассниками; сравнить предыдущие знания с новыми полученными знаниями.

В нашем стремительно меняющемся мире задача обучения состоит в том, чтобы помочь студентам развивать практические навыки. Метакогнитивные стратегии имеют решающее значение для 21-го века, позволяя справиться с новыми ситуациями. Преподаватели на университетском уровне должны продвигать и использовать эффективные стратегии для создания метакогнитивной среды, подпитывающей развитие мыслителей, способных решать проблемы и способных учиться на всю свою сознательную жизнь. Включение метакогнитивной практики в обучение означает создание учебной среды, в которой обучающимся предлагается самостоятельно регулировать собственные процессы обучения и активно использовать стратегии, позволяющие оценивать эффективность учебного процесса. Использование метода задавать себе правильные вопросы, стимулирует обучающихся думать о себе как о специалистах в своей области.

Опыт педагогической работы показывает, что подготовка к занятиям с точки зрения мобилизации ментальной деятельности обучающихся повышает эффективность обучения и скорость достижения поставленной цели. Наблюдение за учебными ситуациями, анализ эффективности занятий, интерпретируемых на основе современных педагогических знаний, а также данных исследований в области психологии, позволяют утверждать, что при проведении занятий преподавателями должна учитываться ментальная деятельность, осуществляемая обучающимися. Формирование обучающимися метакогнитивных навыков является важнейшей предпосылкой для овладения ими предлагаемых в процессе обучения знаниями.

Литература:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
2. Гадаев А.В. Когнитивная система человека. URL:<http://www.proza.ru/2014/01/13/570> (дата обращения 14.01.2020)

3. Карпов А.В., Снитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория // Психология в вузе. – 2013. – № 3. – С. 67-83.
5. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Гл. ред. И.Т. Касавин – М: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
6. Barth B.M. Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension // Spirale - Revue de recherches en éducation. – 1996. – № 17. – P. 257.
7. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M.B., & Miller R. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. – Baltimore, MD: University Park Press, 1980. – 436 p.
8. Gagné P.P. Pour apprendre à mieux penser, Chemelière / Didactique. Chenelière Éducation, 1999. – 274 p.
9. Haywood, H.C., & Lidz, C.S. Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. – 2007. – 424 p.
10. Lafortune L., Jacob S., Hébert D. Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec, 2000 – 114 p.
11. Robillard C., Gravel A., Robitaille S. Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre / Maternelle à la 12e année "Banque de ressources en communication orale" Montréal (Québec): Chenelière Éducation, 2008. – 40 p.
12. Tzuril D. Revealing the effects of cognitive education programmes through dynamic assessment // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2011. – Vol. 18, № 2. – P. 113-131.
13. Vygotsky L. Interaction between learning and development / M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Mind in Society: The development of higher psychological processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1978. – P. 79-91.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Хрулёва Алина Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия интерактивных методов обучения в процессе изучения иностранного языка, изучен зарубежный опыт использования интерактивных методов обучения для оптимизации образовательного процесса, определены принципы интерактивного обучения. Автором проанализировано преимущество применения интерактивных методов обучения, определена роль преподавателя в интерактивном обучении. Приведена классификация интерактивных методов обучения и описан опыт их внедрения в образовательный процесс в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами неязыковых специальностей ВУЗа.

Ключевые слова: иностранный язык, интерактивные методы обучения, оптимизация образовательного процесса, принципы интерактивного обучения, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article discusses the concept of interactive teaching methods in the process of teaching a foreign language, studies the foreign experience of using interactive teaching methods to optimize the educational process, defines the principles of interactive learning. The author analyzes the advantage of using interactive teaching methods, defines the role of the teacher in interactive learning. The classification of interactive teaching methods is given and the experience of their implementation in the educational process in the process of studying the discipline "Foreign Language" by students of non-linguistic specialties of the university is described.

Keywords: foreign language, interactive teaching methods, educational process optimization, principles of interactive learning, communicative competence.

Введение. Образовательные стандарты предусматривают подготовку высококвалифицированных специалистов, способных интегрировать полученные теоретические знания и практические умения в единое целое. Основная стратегия современного образования должна быть сосредоточена на самостоятельной деятельности студента и практической подготовке. Поэтому сегодня особое значение приобретает использование интерактивных методов обучения, которые способствуют эффективному овладению учебными материалами, обеспечивают высокую мотивацию, командный дух и свободу слова. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью применения таких методов обучения, которые позволили бы студентам в сжатые сроки овладеть необходимыми умениями и навыками, обеспечить высокий уровень освоения материала и эффективное закрепление его на практике. Интерактивное обучение предполагает взаимодействие преподавателя и обучающегося в процессе обучения и общения с целью решения лингвистических и коммуникативных задач. Дидактическому аспекту интерактивных методов обучения Г.М. Брос, М.В. Кларен, Л.В. Пироженко, Н.Ф. Фомин. Такие исследователи, как Р. Арнольд, А. Шелтен, И. Швейтцер, И. Вейдиг подчеркивают необходимость применения интерактивных методов обучения иностранным языкам для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Целью данной статьи является обоснование преимущества использования интерактивных методов обучения иностранному языку и особенности их внедрения в образовательный процесс при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей ВУЗа.

Изложение основного материала статьи. Реформирование образования требует изменений не только в организационном плане, но и в модернизации методов и принципов обучения, так как формы, методы и принципы организации образования зависят от потребностей граждан страны, социального спроса на те или иные навыки и знания [9, с. 7]. Целью обучения студентов иностранному языку в образовательных

организациях высшего образования является не только овладение иностранным языком как средством общения, но и приобретение профессионально направленных компетенций для успешного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности, что в свою очередь требует пересмотра широкого круга методик и подходов к формированию иноязычной компетенции у студентов ВУЗа. Общая стратегия обучения иностранным языкам в высшей школе предполагает развитие иноязычной коммуникативной компетенции в различных сферах общения. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком требуют достижения студентами достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции в сферах общего и профессионального коммуникации [7, с. 80].

Как показывает практика, подавляющее большинство студентов неязыковых специальностей сталкиваются со сложностями общения на иностранном языке, что указывает на недостаточную эффективность традиционных методов обучения. Оптимизация обучения иностранному языку происходит с помощью нетрадиционного подхода к преподаванию. В образовательной деятельности как преподаватель, так и студент должны быть активными для высокого уровня владения иностранным языком, а обучение должно быть интерактивным: строиться на успешном решении общих задач, воздействуя на действия каждого и дополняя друг друга.

Итак, современная система образования диктует требования к подготовке высококвалифицированных специалистов, которые смогут достойно конкурировать на рынке труда, а также будут мобильными между странами и будут способствовать экономическому развитию нашего государства. Возникает необходимость модернизации устаревших методов обучения в пользу способствующих всестороннему развитию природных способностей студентов и создадут условия для овладения иноязычной коммуникативной компетенции на высоком уровне. В общей стратегии обучения иностранным языкам в образовательной организации высшего образования предусмотрено требование по развитию иноязычной коммуникативной компетенции в различных сферах общения. Определяющим принципом этого подхода является ориентация на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях [6, с. 113]. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком определяют основные направления подготовки студентов как будущих специалистов, предполагают достижение ими достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции в сферах общей и профессиональной коммуникации. В структуре коммуникативной компетенции выделяют следующие элементы: вербально-коммуникативная компетенция (способность обрабатывать, группировать, запоминать информацию, фактические данные, языковые обозначения); лингвистическая компетенция (способность понимать, продуцировать неограниченное количество корректных с точки зрения языка высказываний на базе усвоенных языковых знаков и правил их сочетания); вербально-когнитивная компетенция (умение учиться при речевой коммуникации контекстуальную уместность и употребление языковых единиц для реализации познавательной и коммуникативной функций); метакоммуникативная компетенция (способность владеть понятийным аппаратом, который необходим для анализа средств речевого общения и их оценки) [4, с. 51].

Однако, сама система образования построена по такому принципу, который предполагает усвоение материала с первого раза, ведь на каждую тему отведено ограниченное количество часов. Интерактивное обучение позволяет резко увеличить процент усвоения материала, поскольку влияет не только на сознание студента, но и на его чувства, действия. Совершенно очевидно, что обучение с применением интерактивных методов является более эффективным [1, с. 125].

Таким образом, внедрение методов интерактивной деятельности в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей позволяет значительно увеличить объем языковой и коммуникативной практики, достичь надлежащего усвоения материала участниками интерактивного общения, а также решить ряд воспитательных задач. Преподаватель выступает организатором индивидуальной, творческой деятельности студентов, а не просто носителем знаний, что способствует личностному развитию студентов.

Применение интерактивных методов обучения при преподавании дисциплины «Иностранный язык» полностью соответствует требованиям современной системы высшего образования и общеευропейским рекомендациям по языковому образованию. Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, целью которой является создание комфортных условий обучения, при которых каждый студент чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность. То есть интерактивный означает способный к взаимодействию, диалогу. Среди принципов интерактивного обучения следует отметить следующие: принцип активности (привлечение всех участников к активному общению, обсуждению и решению задач); принцип обратной связи (поощрение к обсуждению) принцип эксперимента (побуждение к поиску и поиску новых путей решения поставленных задач); принцип доверия (развенчание стереотипа пассивного ученика, который воспринимает готовую информацию от учителя); принцип равенства взглядов (отсутствие навязывания собственной позиции).

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс отмечается постоянным, активным, позитивным взаимодействием всех студентов в различных формах коммуникативных ситуаций: коллективного, группового, индивидуального обучения в сотрудничестве, когда студенты выступают равноправными участниками и взаимодействуют с преподавателем. В результате организации обучения деятельность в таких условиях создается атмосфера сотрудничества, поддержки и толерантности [8, с. 45].

Интерактивные методы обучения в достаточной мере соответствуют требованиям к организации учебного процесса, а именно: в работе задействованы все студенты группы; студенты учатся работать в группе (команде), формируется положительное отношение к оппоненту; каждый имеет возможность предложить собственное мнение; за короткое время удается усвоить много нового материала; формируются навыки толерантного общения, умение аргументировать свою точку зрения, находить альтернативное решение проблемы. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, создание проблемных ситуаций. Преподаватель организует процесс обучения, пытаясь быть посредником между стандартами образования, учебными материалами и студентом. Педагог в интерактивном обучении не только является носителем информации и определенной суммы знаний, задача которого передать эти знания, а постоянно и активно стимулирует студента к самостоятельной творческой работе, выполняя роль проектировщика и консультанта [2, с. 19].

Итак, преподаватель во время интерактивного обучения выступает как:

– организатор процесса обучения – необходимо тщательно спланировать каждый вид деятельности таким образом, чтобы каждый участник учебного процесса чувствовал себя важным звеном в достижении поставленной преподавателем цели;

– консультант – преподаватель анализирует потребности студента или группы и дает советы по преодолению определенных сложностей в процессе достижения целей обучения;

– посредник, который создает условия для раскрытия потенциала каждого студента;

– наставник, который поощряет обучающихся работать над достижением лучшего.

Таким образом, главными в процессе обучения являются связи между студентами, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников процесса обучения, и именно студенты берут на себя ответственность за результаты обучения. Преподаватель в свою очередь, выступает средством стимулирования и урегулирования коммуникативной деятельности студентов. Классификация интерактивных методов является одной из самых актуальных проблем современного образования, которая привлекает внимание многих ученых (Л.Н. Вавилова, Т.Н. Добрынина, Е.Я. Голант, О.А. Голубкова, В.В. Гузеев, Е.С. Заир-Бек, М.В. Кларин, Е.Е. Лушникова, В.В. Николина, Т.С. Панина, Г.С. Харханова, А.Ю. Прилепо). Исследователи предлагают несколько классификаций интерактивных методов обучения, однако ни одна из них не является исчерпывающей. Кроме того, существующие классификации не отражают такой личностной функции, как самореализация. Различные методы интерактивного обучения можно разделить на две большие группы: групповые и фронтальные. Первые предусматривают взаимодействие участников малых групп, вторые – совместную работу и коммуникацию всей группы.

На базе коммуникативной функции интерактивные методы разделяют на следующие группы: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, обработка и анализ жизненных ситуаций); игровые (дидактические игры, творческие игры, деловые, ролевые игры, психологические (сенситивный и коммуникационный тренинги, эмпатия) [5, с. 124]. По количеству участников выделяют такие интерактивные методы обучения: кооперативные; коллективно-групповые; ситуативное моделирование (обучающие игры) обработки дискуссионных вопросов [5, с. 125]. С учетом диалогического взаимодействия в учебной деятельности выделяют следующие интерактивные методы: информационные (обмен материальными или духовными ценностями), которые, в свою очередь, делятся на слуховые, зрительные и кинестетические; познавательные (получение новых знаний, умений и навыков); мотивационные (создание таких условий, чтобы каждый участник понял свою позицию во взаимодействии); регулятивные (определение определенных правил для осуществления взаимодействия) [5, с. 125].

Наиболее приближенной к преподаванию иностранного языка в образовательных организациях высшего образования является классификация интерактивных методов в соответствии с коммуникативной функцией, то есть формирование умений и навыков поддерживать диалог, быть активным в диалогической речи [3]. Выделяют следующие методы:

– коллективный или групповой (обучение студентов в малых группах, объединенных общей образовательной целью);

– диалогический (различные виды игровых ситуаций, с которыми специалист может столкнуться в реальной жизни в иноязычной стране);

– поисковый (создание проблемной ситуации, которая потребует активных действий поискового характера для решения определенной задачи);

– актерско-творческий (создание кружка или театра для развития творческих способностей и навыков эмоционального характера);

– консультационно-познавательный (используются с помощью ИКТ с использованием Интернет-ресурсов).

Итак, приведенная классификация интерактивных методов обучения иностранному языку направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, при этом: развивает творческий подход и эмоциональную окрашенность в общении, разрушает барьер нерешительности и стеснительности при формировании навыков поддержания диалогической речи и убеждения субъекта в рациональности собственной мысли, знакомит с культурой и бытом другого государства, привлекает к поисковой деятельности при преодолении морально-психологической нагрузки, находясь в иноязычной среде. На сегодняшний день в образовательных организациях высшего образования активно применяется большое количество интерактивных методов, например, тренинги, ситуационные задачи, мастер-классы, пресс-конференции, тестирование, кейс-методы, игровое обучение, круглые столы, мультимедийные практические занятия, электронные учебные издания. На практических и лабораторных занятиях по иностранному языку преимущественно используются индивидуальные раздаточные материалы, видео, аудио, компьютерная техника (для проведения фокус-группы). Все это помогает формированию профессионального потенциала будущих специалистов.

Наиболее эффективными в практике преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей в ГПА (филиал) «КФУ им. В.И. Вернадского» показали себя следующие интерактивные методы: деловая игра, кейс-метод, метод дискуссии и метод проектов. Деловая игра – это уникальный механизм накопления и передачи обучающимся приобретенного опыта. В игре актуализируется активная позиция ее участников. Деловая игра сегодня – это имитация профессиональной деятельности. Характерные признаки деловых игр: наличие проблемы, цели, задач; сокращение масштаба времени; распределение и разыгрывание ролей; наличие ситуаций, которые последовательно решаются, и нескольких этапов игры; формирование самостоятельных решений студентов; наличие системы стимулирования; учета возможных помех; объективность оценки результатов игры; подведение итогов. Прием деловой игры имеет несомненную ценность, ведь она способствует эффективному усвоению материала и повышению учебной мотивации. Введение деловых игр в образовательный процесс решает следующие задачи: развивает практическое мышление студентов, умение анализировать ситуацию, принимать конструктивные решения; содержание деловых игр является имитацией условий определенных ситуаций, а также деятельность и взаимоотношения участников; выполняя требования игры, обучающиеся принимают профессиональные нормы общения.

Немалый интерес среди студентов вызывает применение кейс-методов. Кейс-метод трактуется как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций, то есть кейсов. Иными словами, кейс – это события, которые происходили в определенной сфере

деятельности в реальной жизни, и описаны с целью создания дискуссии в процессе обучения, тем самым подталкивая студентов активно анализировать ситуацию, обсуждать и принимать решения. В процессе изучения иностранного языка кейс-метод является чрезвычайно важным и уместным методом, ведь он дает возможность студентам погрузиться в ситуацию, которая соответствует их специальности, и продемонстрировать на практике свои знания одновременно по профильным дисциплинам и английскому языку. Стоит отметить, что кейс-метод вызывает положительное отношение среди студентов, ведь такая особенность данного метода, как отсутствие однозначного решения для проблемы, позволяет всем участникам аудитории проявить самостоятельность и инициативность в решении поставленной задачи, обосновать свое мнение, ссылаясь на свой запас теоретических и практических знаний. Тщательное осмысление и анализ ситуаций, поиск вариантов решений имеет существенное влияние на развитие профессионализма, формирование интереса и положительную мотивацию студентов. При этом происходит тренировка навыков общения на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности, проявляется речевая самостоятельность (реализация коммуникативных умений и речевых навыков).

Задача учебной дискуссии заключается в углублении знаний по рассматриваемой теме, выявлении спорных, запутанных вопросов; развитии умения ее участников вести диалог, аргументировать свою точку зрения; формировать культуру обсуждения спорных вопросов. С помощью дискуссии можно научить студентов логично излагать свои мысли, а самое главное дать им возможность доказательно отстаивать свою точку зрения, в открытом споре обосновывать истинность своих убеждений, что значительно улучшает усвоение и понимание учебного материала.

Проектное обучение можно рассматривать как достаточно современный метод обеспечения эффективного учебного процесса. Основой этого метода является самостоятельное обучение студента, при использовании которого, преподаватель только способствует процессу обучения «извне». Выбор того или иного типа проекта обусловлен целью занятия, его содержанием, составом участников, характером взаимоотношений в группе, возможностями студентов. Наиболее интересным, на наш взгляд, является творческий проект, ведь он создает условия для развития креативности обучающихся. Проект такого типа предусматривает только формулировку проблемы преподавателем, а ход ее решения зависит от инициативы, творческого подхода студентов. Темы проектов чаще всего касаются конкретного практического вопроса, что является актуальным для реальной жизни, будущей профессиональной деятельности. Это требует привлечения знаний студентов из разных отраслей, стимулирует систематическое творческое мышление, развитие навыков исследовательской работы. В основе метода проектов лежит развитие познавательной и исследовательской деятельности студентов, умение конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать творческие способности. К тому же результаты проектного исследования излагаются в форме презентаций, что требует от студентов владения современными мультимедийными технологиями, ведь Интернет и компьютерные технологии стали неотъемлемой частью не только повседневной жизни, но и учебного процесса в частности. Использование инновационных технологий может не только ускорить, но и улучшить процесс обучения, модернизировать его. Обучение иностранному языку с помощью инновационных технологических средств обусловлено, прежде всего, социальными потребностями в специалистах различных отраслей с высоким профессиональным уровнем знаний английского языка, что, в свою очередь, приводит к более активному и целенаправленному обучению.

Выводы. В современном образовании важную роль играют интерактивные технологии. Их преимуществом является то, что обучающиеся усваивают все уровни познания (знание, понимание и применение, оценка), увеличивается в группах количество студентов, которые сознательно усваивают учебный материал. Студенты занимают активную позицию в усвоении учебного материала, растет их интерес в получении знаний. Значительно повышается личностная роль преподавателя – он выступает как лидер, организатор. Интерактивные методы обучения удачно сочетают в себе как взаимодействие участников интерактивного процесса, так и управляемость этого процесса преподавателем. Они взаимодействуют, становятся равноправными субъектами процесса обучения.

Обучение с помощью интерактивных методов помогает студентам учиться развивать критическое мышление, анализировать полученную информацию, участвовать в различных дискуссиях, принимать решения на основе предварительного обсуждения и общаться с другими участниками интерактивного процесса. Таким образом, применение интерактивных методов обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в ВУЗе позволяет оптимизировать процесс обучения, способствует лучшему усвоению знаний студентами, стимулирует их к углубленному изучению дисциплины.

Литература:

1. Белоусова, Т.Ф. Использование интерактивных методов и форм работы в обучении иностранным языкам / Т.Ф. Белоусова, Е.О. Довгалева // Успехи современной науки и образования, 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 125-127.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
3. Еловская, С.В. Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / С. В. Еловская, Е. А. Круглова // Гаудеамус, 2018. – №4 (38). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 16.01.2020).
4. Еримбетова, С. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося / С. Еримбетова, А.Г. Маджуга, Б. Ахметжан. // Вестник высшей школы «Альма-Матер». – 2003. – №11. – С. 48-52.
5. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Теория и практика: изд-во Высшая школа, Москва, 2009. – 277 с.
6. Неживлева, И.А. Интерактивные методы обучения иностранному языку / И.А. Неживлева // Сборник конференций НИЦ Социосфера, 2011. – № 31. – С. 112-115.
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: ООО «Типография Сарма», Московский Государственный Лингвистический Университет (русская версия), 2005. – 248 с.
8. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е.И. Пассов. – М., 1993. – 125 с.

УДК 309

кандидат социологических наук, доцент Хурамшина Айгюль Зуфаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Шугаев Артур Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

АНАЛИЗ УРОВНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по изучению социального развития обучающихся. Авторами представлены показатели динамика уровней социального развития обучающихся в процессе освоения исследовательской деятельности. Авторы рассматривают уровень социального развития обучающихся в процессе освоения исследовательской деятельности через систему критериев: уровень развития коммуникативных навыков, уровень самооценки и Я-концепции, уровень социального статуса, отношение к значимой деятельности.

Ключевые слова: социальное развитие, интеллектуальная деятельность, обучающиеся, корреляционная взаимосвязь.

Annotation. The article presents the results of experimental work on studying the social development of students. The authors present indicators of the dynamics of the levels of social development of students in the process of mastering research activities. The authors consider the level of social development of students in the process of mastering research activities through a system of criteria: the level of development of communication skills, the level of self-esteem and Self-concept, the level of social status, attitude to significant activities.

Keywords: social development, intellectual activity, students, correlation relationship.

Введение. Самоопределение личности в ролевой коммуникативной деятельности по рефлексированию и проектированию социальных последствий проделанной работы, закрепляясь на уровне социального опыта индивида, способствует успешной социальной адаптации, формированию адекватной самооценки, позитивного изменения в отношении к значимой деятельности и собственного Я, что в конечном итоге выражается в социальном статусе и роли индивида [5, 6, 13, 24, 25, 27]. Нами были разработаны педагогические условия с целью социального развития обучающихся при освоении способов исследовательской деятельности: наличие модели структуры научно-исследовательского сообщества (клубной среды); возможность свободы выбора различных направлений исследовательской деятельности в процессе реализации факультативного курса «Введение в научное исследование»; предоставления обучающимся права вхождения в различные референтные социальные группы в рамках научного сообщества, смены социальных ролей и статусов; самоопределения личности в ролевой коммуникативной деятельности по рефлексированию и проектированию социальных последствий проделанной работы [7, 9, 15, 16, 26].

Изложение основного материала статьи. Нами был проведен педагогический эксперимент с двумя группами первокурсников: экспериментальная группа (ЭГ) – 58 человек и контрольная (КГ) – 59 человек. Для анализа результатов педагогического эксперимента (4 среза) мы вывели коэффициенты динамики. Рассматривая уровень социального развития обучающихся в процессе освоения исследовательской деятельности через систему критериев: уровень развития коммуникативных навыков, уровень самооценки и Я-концепции, уровень социального статуса, отношение к значимой деятельности – можно с большой долей определенности утверждать, что положительная динамика изменения данных критериев свидетельствует о приобретении обучающимися социального опыта [3, 4, 14, 17, 28]. Сравнивая динамику социального развития по всем четырем критериям (1-4 срез) в ЭГ и КГ, нами зафиксированы следующие результаты:

– В экспериментальной группе коэффициент динамики развития коммуникативных навыков высокого уровня составил 1,10 по отношению к третьему контрольному срезу и 1,85 по отношению к началу экспериментальной работы. Это указывает на положительное направление динамики с позитивной результативностью, поскольку количество обучающихся, показавших высокий уровень развития навыков коммуникативного взаимодействия, увеличилось.

– Коэффициент динамики среднего уровня развития коммуникативных навыков составил 1,10 по отношению к третьему контрольному срезу и 1,18 по отношению к началу эксперимента, что свидетельствует о положительной направленности динамики с позитивной результативностью и связано с увеличением количества обучающихся данного уровня.

– Коэффициент динамики низкого уровня развития коммуникативных навыков имел значение 0,6 по отношению к третьему контрольному срезу и 0,2 по отношению к началу экспериментальной работы. В данном случае мы имеем отрицательное направление динамики с позитивной результативностью, что связано с уменьшением количества обучающихся, имеющих низкий уровень развития коммуникативных навыков (таб.).

**Коэффициенты динамики уровней социального развития обучающихся
в процессе освоения исследовательской деятельности**

Срез / группа		Показатели коэффициента динамики / уровни											
		Уровень развития коммуникативных навыков			Уровень самооценки и позитивной Я-концепции			Уровень социального статуса			Уровень отношения к значимой деятельности		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1-й срез	ЭГ	1,20	1,00	1,11	1,21	1,04	1,15	1,60	1,17	1,48	0,76	1,31	1,08
	КГ	1,00	1,04	0,96	1,14	0,96	1,04	1,00	1,02	0,93	1,00	1,00	1,00
2-й срез	ЭГ	1,31	1,12	1,06	1,55	1,11	0,75	2,63	1,12	1,0	0,81	1,22	1,00
	КГ	1,00	1,00	1,00	0,87	1,03	1,00	1,00	0,97	1,06	1,00	0,96	1,05
3-й срез	ЭГ	1,68	1,16	0,45	1,73	1,19	0,33	8,15	0,92	0,60	1,18	0,90	0,50
	КГ	1,08	1,00	0,90	0,77	1,03	1,04	0,91	0,89	1,45	0,88	0,93	1,23
4-й срез	ЭГ	1,85	1,18	0,2	2,00	1,20	0,19	14,3	1,10	—	1,72	0,90	—
	КГ	1,11	1,16	0,90	1,00	1,26	0,90	1,08	1,14	0,93	1,08	1,00	1,16

В контрольной группе также произошли положительные изменения, но они статистически незначимы (табл.).

В экспериментальной группе коэффициент динамики высокого уровня самооценки и позитивной Я-концепции составил 1,20 по отношению к третьему этапу и 2,0 по отношению к началу экспериментальной работы, что указывает на положительную динамику. Коэффициент динамики среднего уровня самооценки составил 1,00 по отношению к третьему этапу работы и 1,20 по отношению к началу экспериментальной работы. Это свидетельствует о положительном направлении динамики и позитивной результативности, т.к. количество обучающихся данного уровня самооценки увеличилось. Динамика низкого уровня самооценки составила 0,4 по отношению к третьему этапу и 0,19 по отношению к началу экспериментальной работы. Данный факт свидетельствует о положительной результативности, что связано со значительным уменьшением количества обучающихся, находящихся на низком уровне самооценки.

В контрольной группе коэффициенты также имели тенденцию к положительной динамике, но результаты статистически незначимы.

В экспериментальной группе коэффициент динамики высокого уровня социального статуса составил 1,15 по отношению к третьему срезу и 1,43 к началу экспериментальной работы. Это указывает на положительное направление динамики с позитивной результативностью и связано с увеличением количества обучающихся с высоким уровнем социального статуса. Коэффициент динамики среднего уровня социального статуса имеет значение 1,0 по отношению к третьему этапу и 1,10 к началу экспериментальной работы, что говорит о положительной динамике и позитивной результативности, поскольку увеличилось количество обучающихся, находящихся на среднем уровне по осознанию своего социального статуса.

В контрольной группе коэффициент динамики уровней социального статуса не имел достоверных отличий.

В экспериментальной группе коэффициент высокого уровня по отношению к значимой деятельности составил 1,18 по сравнению с третьим этапом экспериментальной работы и 1,72 относительно начала эксперимента. Это указывает на положительную динамику с позитивной результативностью и связано с увеличением обучающихся данного уровня по отношению к значимой деятельности по сравнению с третьим и начальным этапом. Коэффициент динамики среднего уровня отношения к значимой деятельности составил 1,0 относительно третьего этапа исследования и 0,90 по отношению к начальному этапу, что свидетельствует о положительной динамике и положительной результативности, поскольку количество обучающихся данного уровня отношения к значимой деятельности увеличилось. Коэффициент низкого уровня отношения к значимой деятельности на момент окончания педагогического эксперимента не зафиксирован.

Сравнительный анализ изменения динамики уровней социального развития первокурсников в экспериментальной группе свидетельствует о положительном влиянии экспериментальной работы на четвертом этапе, направленном на реализацию педагогического проекта социального развития обучающихся в процессе интеллектуальной деятельности [18, 20, 27, 29]. Целостный анализ коэффициентов динамики на начало и окончание экспериментальной работы указывает на то, что совокупность педагогических условий, создаваемых в процессе освоения обучающимися исследовательской деятельности в научном сообществе, обеспечила положительную динамику социального развития.

Выводы. Данные педагогического эксперимента позволяют сделать выводы, что организация научного сообщества и освоение обучающимися исследовательской деятельности способствуют социальному развитию первокурсников как в общем, так и по отдельным показателям [12, 23]. Положительным результатом является умение согласовывать свои действия с другими членами научного сообщества, осуществлять коммуникативную связь, переносить способы исследовательской деятельности на другие виды деятельности [1, 8, 10, 19, 30]. Положительный результат заключается в расширении пространства общения, которое осваивается более осознанно и целенаправленно, в котором личность проявляет индивидуальные качества, выполняет определенную социальную роль [2, 11, 21, 22].

Литература:

1. Альбшави М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Экспериментальное исследование психофизиологического состояния квалифицированных тяжелоатлетов в подготовительном периоде годичного цикла спортивной подготовки // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – Т. 21. – № 4 (21). – С. 60-66.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.

3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
6. 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.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
9. 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.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
14. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В. Теоретические и методические основы формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания. – Чебоксары, 2012.
15. 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.
16. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – Т. 9. – № 4 (9). – С. 99-104.
17. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
18. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
19. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
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. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
22. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
24. Евграфов И.Е., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Теоретическое обоснование методики оздоровительной тренировки женщин зрелого возраста с учетом соматотипа // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 15-20.
25. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
26. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Анисимов Н.И. Обучение технике легкоатлетических метаний. – Чебоксары, 2016.

27. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
28. 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.
29. Парфенова Л.А., Федорова Н.И., Бурцева Е.В. Пути повышения физкультурно-оздоровительной компетентности родителей детей с нарушением интеллекта // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 6. – С. 77.
30. Zotova F.R., Miftakhov M.R., Burtseva E.V. Heritage of the world summer Universiade-2013 as a factor of social-cultural development of the region // Наука и спорт: современные тенденции. – 2017. – Т. 16. – № 3 (16). – С. 92-97.

Педагогика

УДК 373.2

аспирант Царегородцева Анна Николаевна

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №31» (г. Киров)

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕИНФОРМИРОВАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье характеризуется необходимость управления процессом здоровьейнформирования, так как существует прямая взаимосвязь между нравственностью и здоровьейнформированием. Автор обращает внимание на здоровьейнформирование детей дошкольного возраста, предполагая, что раннее информирование о здоровье позволит сформировать потребность подрастающего поколения быть нравственно здоровыми людьми с присущим рядом общечеловеческих качеств, которые и делают их настоящими гражданами своей страны. Здоровьейнформирование дошкольников будет возможным, если организовать социально-нравственное управление этим процессом в коллективе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: тренд здоровый образ жизни, здоровьейнформирование, игровая деятельность, социально-нравственный аспект, управление, культ знаний, нравственное здоровье, воспитанность, осознанная потребность.

Annotation. The article describes the need to manage the process of health information, as there is a direct relationship between morality and health information. The author draws attention to the health information of preschool children, suggesting that early health information will help to shape the need for the younger generation to be morally healthy people with an inherent number of universal human qualities that make them real citizens of their country. Health informing preschoolers will be possible if we organize social and moral management of this process in the team of preschool educational organizations.

Keywords: trend healthy lifestyle, health information, game activity, social and moral aspect, management, cult of knowledge, moral health, good breeding, conscious need.

Введение. Изменения в образовательной политике государства средствами реализации Федерального Закона «Об образовании», Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года, ФГОС ДО направлены на динамичное развитие образование детей дошкольного возраста. Целевые установки, обозначенные в этих документах, акцентируют внимание на воспитанность детей, на поддержку детства, расширение спектра образовательных услуг, вариативность форм и средств.

Модернизация системы образования определяет приоритетные задачи на современном этапе, которые не сводятся только к обученности воспитанников, а связываются с воспитанием через такие категории, как «нравственность», «социальное благополучие», «здоровый образ жизни». Можно констатировать такой факт, что при воцарении культа знаний утрачиваются многие существенные начала в развитии детей, то есть уходят на второй план мораль, фантазия и игра. А ведь игровая деятельность – фундаментальный источник развития двух основных психических новообразований дошкольного возраста: творческого воображения, как «корневой» креативной способности человека и ориентации на воспроизведение социальных отношений взрослых, без которых ребенок не состоится как личность, как человек.

Здоровый образ жизни сегодня стал популярным, и не последнюю роль, конечно, здесь сыграл пиар. Идеи здорового образа жизни в последние годы стали модным трендом. Большинство из людей здоровье и здоровый образ жизни напрямую связывают с глянцевыми идеалами лайфстайла. И это первая ошибка на столь непростом пути. Массовая культура знакомит нас с трендами моды, лучшими одеждой и кроссовками для тренировок и развлекает широким выбором вегетарианских блюд в кафе. При этом суть здорового образа жизни остается за рамками красивых съемок, хорошо поставленных и тщательно отредактированных.

Сейчас нередко можно встретить депрессии уже в подростковом возрасте. Дети и подростки стали неустойчивы к внешней среде, более слабыми: у них часто отсутствует распорядок дня, они ведут более хаотичный образ жизни. Вредные привычки ежегодно отравляют, разрушают здоровье и уносят жизни тысяч людей. И все это на добровольных началах, так как люди сами отравляют, разрушают и убивают себя, зачастую даже не подозревая об этом. Также немало и тех, кто страдает ожорством. Многие люди даже не задумываются о том, что они едят, сколько они едят, когда и как часто. Стоит обратить внимание и интернет зависимости детей. Все эти обстоятельства актуализируют проблему здоровьейнформирования, начиная с дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет необходимость организации работы педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений по обеспечению качества образования детей, а также усвоение таких понятий как «здоровье», «здоровый образ жизни», «нравственность», «мораль» и др. в рамках целенаправленного педагогического воздействия по здоровьейнформированию.

Задача управленческой деятельности руководителя образовательной организации, проанализировать создавшуюся в обществе ситуацию, организовать целенаправленную работу коллектива по

здоровьейнформированию детей дошкольного возраста, как будущих граждан, потенциально подвергающихся веяниям моды, чтобы в данном случае «тренд» здоровый образ жизни, перешёл в категорию «необходимость» для гармоничной счастливой жизни ребенка, подростка в будущем.

Воспитательно-образовательный процесс в большинстве дошкольных образовательных организаций строится в соответствии с нормативными документами федерального, регионального и местного значения. Однако, при руководстве и контроле за деятельностью методической и психологической службами наблюдается формализм. Недостаточные результаты усвоения программы детьми списываются на возрастные и психологические особенности детей. Особую значимость сегодня в руководителе приобретает не наличие навыков стратегического руководства, а педагогическая компетентность руководителя, который обеспечивает системную воспитательно-образовательную работу учреждения, а значит руководство и контроль за всеми службами образовательной организации. Отсутствие должного внимания к проблеме здоровьейнформирования детей и их родителей влекут за собой негативные моменты такие как, не в полной мере происходит целенаправленное методическое руководство в теоретической и практической подготовке воспитателей, слабое обеспечение новыми программами и технологиями нравственного воспитания детей в игровой деятельности, недостаточная методическая направленность в работе с семьей по вопросам воспитания и развития ребенка в игре, по переориентации приоритетов семейного воспитания, слабое внимание к изучению и выявлению педагогического опыта по проблемам нравственного воспитания дошкольников, по проблемам здоровьейнформирования, отсутствие мониторинга взаимодействия педагогического коллектива по данной проблеме, проблемы в планировании эффективных приемов развития навыков коммуникации и нравственных качеств, профилактики и коррекции развития ребенка.

Важнейшим условием эффективной работы образовательной организации в данном направлении является правильно организованная контрольно-аналитическая деятельность социально-нравственного аспекта руководителя, в которой он организовал информационную систему управления, с помощью которой отслеживаются качественные и количественные характеристики изучаемого вопроса, оценивается его динамика, эффективность и своевременность принятия решений по регулированию воспитательно-образовательного процесса и коррекции деятельности его участников. Итоги контроля должны обобщаться и обсуждаться на административных и педагогических совещаниях, заседаниях родительских комитетов, в индивидуальных беседах с педагогами.

Общеизвестно, что система педагогической деятельности зависит от качества планирования. Анализ календарного и перспективного планирования воспитательно-образовательной работы с детьми в направлении здоровьейнформирования в игровой деятельности показывает: воспитатели при планировании разных видов игр допускают дисбаланс (дидактические игры 41%, подвижные 25%, сюжетно-ролевые 12%, режиссерские 3%, игры-экспериментирования 2%), педагоги не реализуют в полном объеме воспитательные задачи, так как планируют их эпизодически, проблемным остается вопрос планирования коррекционной работы с поведением детей в процессе игры. Стимулом и основой для полноценной самостоятельной игровой деятельности является целесообразно организованная предметно-развивающая среда.

Результат работы данного направления зависит от профессиональной деятельности всего педагогического коллектива, поэтому методическая служба должна быть нацелена на развитие мотивов творческой деятельности и педагогической технологии здоровьейнформирования. Для этого необходимо отработать мониторинг индивидуальной педагогической деятельности с целью изучения потенциала педагогов и выяснения педагогических проблем. Личность руководителя в управленческой деятельности оказывает непосредственное воздействие на формирование нравственных отношений, оптимизацию поведения других людей. Он берет на себя ответственность за все мероприятия по здоровьесбережению, в которых участвует, тем самым ставя в пример себя и пропагандируя соблюдение нравственных основ.

Социально-нравственный аспект управления приобретает свойство нравственности, когда люди в коллективе ощущают полезность и необходимость его как инструмента власти, которые действуют не по принуждению и навязыванию мировоззрения руководителя, а по доброй воле. Сегодня социально-нравственный аспект управления может быть сведен к трём основным аспектам: распорядительству (выдачу распоряжений относительно того, что нужно делать), налаживанию сотрудничества между специалистами образовательного учреждения и созданию мотивации в достижении поставленных целей.

Как известно, дошкольное детство – важнейший период становления ребёнка, ведь именно в эти годы он приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, представления о здоровье, формируется запас валеологических представлений, познавательных и коммуникативных умений, у него складывается характер, вырабатываются навыки и привычки нравственного поведения, формируется определенное отношение к людям, к труду. Ключевой вид деятельности детей дошкольного возраста – игровая, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: психические процессы, воспитанность. В игровой деятельности формируются все стороны личности ребенка: происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игровой деятельности, и основные ценности по здоровьейнформированию детей.

Здоровьейнформирование детей дошкольного возраста – это, прежде всего, формирование знаний о сохранении и укреплении своего здоровья (физического, социального, нравственного) в процессе социализации. Значимость игровой деятельности в развитии, воспитании и социальном становлении ребенка велика, однако «знаю» и «делаю» категории далеко не однозначные. Поэтому сегодня серьезно встает вопрос о роли управленческой деятельности руководителя в решении вопросов организации и контроля здоровьейнформирования детей в игровой деятельности.

В связи с этим существенной задачей педагогических коллективов становится поиск внутренних резервов совершенствования деятельности по здоровьейнформированию дошкольников. На наш взгляд, резервы традиционных средств образования детей имеют огромный здоровьесформирующий потенциал. Среди них особо выделим потенциал игровой деятельности, которая имеет благоприятные возможности выстраивания процесса здоровьейнформирования.

Однако познавательный диктат современности, отодвигает игру, как форму организации детской жизни, на второстепенную роль и не использует в полной мере как эффективное средство нравственного воспитания и здоровьейнформирования дошкольников.

Осмысливание игровой деятельности как эффективного средства здоровьесформирования детей, осознание и реализация во многом зависит от умелого управления руководителем педагогическим, от осознания самим руководителем необходимости целенаправленной работы по здоровьесформированию дошкольников.

Анализ просмотренной практической деятельности, то есть уровня игровых умений, коммуникативных навыков у детей и приемов управления игровой деятельностью позволяет сделать следующие выводы, воспитатели используют игру как форму организации детской жизни, владеют методикой управления сюжетно-ролевой игры, формируют коммуникативные навыки у детей. Однако необходимо указать и на то, что воспитатели увлекаются фронтальными формами работы, что ведет к нарушению режима игровой деятельности, к несоблюдению баланса между свободной и регламентированной детской деятельностью, допускаются ошибки в управлении игрой, что мешает развитию детской инициативы, изобретательности, используют нормативные способы решения возникших в ходе игры детских конфликтов, слабо используют игровую деятельность как средство здоровьесформирования. Одним из обоснованных направлений решения задач профессиональных умений педагогов управления детской игрой и нравственным воспитанием детей в дошкольных образовательных организациях является психоло – педагогическое сопровождение, включающее, помимо систематического наблюдения профессиональную диагностику.

Однако в организации руководства и контроля могут иметь место и серьезные недостатки: контроль в дошкольных образовательных организациях не охватывает все стороны изучаемого вопроса, носит констатирующий характер и не вскрывает причины недостатков, формы и методы контроля однообразны, поэтому контроль малоэффективен, не сочетается с оказанием практической помощи, не прослеживается проверка по выполнению предложений по улучшению работы в управленческой деятельности руководителя.

Таким образом, анализ контрольно – аналитической деятельности показывает, чтобы создать в детском саду работающую систему эффективного решения задач по здоровьесформированию детей в игровой деятельности, необходимо: сделать это направление приоритетным, анализировать реальную картину своей деятельности, объективно оценивать ее результаты, вычленять проблемы и причины их возникновения, уметь делать правильный анализ существующих причин, намечать и проектировать пути их решения, осуществлять управленческую деятельность с позиции социально-нравственного менеджмента.

Общие причины сложившейся ситуации: наблюдается значительный разрыв системы обучения и системы воспитания, недостаток молодых кадров, дефицит финансовых ресурсов вызвал отток высококвалифицированных педагогов из дошкольных образовательных организаций.

Выводы. Можно констатировать, что конкретными задачами дошкольных образовательных организаций по направлению работы в условиях здоровьесформирования являются следующие: дошкольная образовательная программа должна носить характер инновации; должно быть четкое понимание методики развития нравственности и воспитанности детей, вся игровая деятельность в образовательном учреждении должна быть выстроена с учетом валеологических представлений; должно быть перспективное планирование и профессиональная подготовка у педагогов.

В целях совершенствования дальнейшей работы по руководству игровой деятельностью и здоровьесформированию детей в игре, руководитель образовательного учреждения должен обеспечить организационные условия по реализации вопросов социально-нравственного аспекта здоровьесформированием дошкольников и их родителей с целью координации деятельности всех участников образовательного процесса в данном направлении.

Игровая деятельность несет в себе колоссальный потенциал в формировании здоровьесформирования дошкольников. Здоровьесформирование детей дошкольного возраста о физическом, интеллектуальном, эмоциональном, нравственном здоровье как цель — сверхценно, первично в управленческой деятельности руководителя образовательной организации и наиболее эффективно осуществляемой с позиции социально-нравственного аспекта.

Литература:

1. Леван Т.Н., Осокина Е.С. Формирование здорового образа жизни обучающихся как реализация социализирующей функции образования. – М., 2015. – 237 с.
2. Малярчук Н.Н. Концептуальные основы здоровьесозидающего воспитания. – М., 2015. – 355 с.
3. Орехова Т.Ф. От здоровьесбережения к здоровьестворению в образовательном пространстве. – М, 2015. – 577 с.
4. Секач А.С. Выбери здоровый образ жизни / А.С. Секач, И.М. Егорова. – Мн., 2006. – 22 с.
5. Жукова Р.К. Игра как средство социально-эмоционального развития детей. – М., 2006. – 112 с.

УДК 372.854 + 374.31 + 378.1

кандидат химических наук, доцент Цикалов Виктор Валентинович

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат химических наук, доцент Цикалова Виктория Николаевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат химических наук, доцент Сарнит Елена Александровна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ “ШКОЛА ЮНОГО ХИМИКА”

Аннотация. В статье представлены педагогические аспекты организации и проведения учебных занятий в профильной школе “Школа юного химика”, организованной на факультете биологии и химии Таврической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Показано, что наиболее эффективной формой проведения занятий являются лабораторно-исследовательские работы, которые не только мотивируют школьников на повторение изученных ранее понятий химии, но и на изучение дополнительных понятий и законов, находящихся вне школьной программы и существенно расширяющих кругозор учащихся. По итогам работы профильной школы проведена систематизация накопленных с 2014 г. данных в отношении тем лабораторно-исследовательских занятий, методики их проведения; представлены статистические данные по числу абитуриентов из числа слушателей школы, поступивших на специальности химического профиля Крымского федерального университета.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профильные школы, обучение химии; химический эксперимент, внешкольное образование, мотивация, получение образования в группах.

Annotation. The article presents the pedagogical aspects of organization and study at the specialized school “School of the Young Chemist”. It is held at the Faculty of Biology and Chemistry of the Tauride Academy of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. For chemical science, the most effective form of conducting classes is laboratory research. These studies motivate students to repeat the basic concepts in chemistry and study additional concepts and laws. New information is outside the school plan and significantly broadens the horizons of schoolchildren. Systematization of goals, topics of laboratory studies and methods of their implementation. The article presented statistics of schoolchildren from a specialized school who entered the specialty of the Crimean Federal University, where there is a subject of chemistry.

Keywords: career guidance, specialized schools, chemistry training, chemical experiment, out-of-school education, motivation, education in groups.

Введение. В современных условиях химическая наука и промышленность обеспечивают создание новых материалов для инновационного развития других отраслей, что делает необходимым повышение эффективности соответствующего кадрового обеспечения, организацию профильных химических школ и классов с целью профориентации учащихся средствами учебного предмета “Химия” и их подготовка к осознанному выбору будущей профессии [3]. Очевидно, что химия как учебный предмет вносит существенный вклад в воспитание и развитие обучающихся; она даёт школьникам основы химических знаний, необходимых в повседневной жизни, закладывает фундамент для дальнейшего совершенствования химических знаний, а также учит безопасному поведению в окружающей среде и бережному к ней отношению [8, 10-12].

В рамках профориентационной работы на факультете биологии и химии Таврической академии Крымского федерального университета (КФУ) организована “Школа юного химика”, которая предполагает привлечение в структурные подразделения университета школьников, ориентированных на специальности химического профиля КФУ, к которым относятся следующие: в Таврической академии: химия, экология и природопользование, биология; в Медицинской академии: лечебное дело, педиатрия, стоматология, фармация; в Академии биоресурсов и природопользования: продукты питания из растительного сырья, продукты питания животного происхождения, агрономия, ветеринария; в Академии строительства и архитектуры: природообустройство и водопользование.

Цель данной работы – систематизация накопленных данных по работе профильной школы по следующим аспектам: методы мотивации школьников к обучению; выбор тем лабораторных занятий и использование различных методик их проведения; оценка эффективности работы профильной школы путём сравнения статистических данных по числу абитуриентов из числа слушателей школы, поступивших на указанные специальности химического профиля.

Изложение основного материала статьи.

1. Задачи работы и структура профильной школы. Работа профильной школы позволяет реализовать практико-ориентированную направленность общего среднего образования согласно Федеральному закону об образовании в Российской Федерации [1] и Федеральному государственному образовательному стандарту [2]. В части требований к результатам освоения базового курса химии школьники должны показать: “владение основными методами научного познания, используемыми в химии: наблюдение, описание, измерение, эксперимент; умение обрабатывать, объяснять результаты проведенных опытов и делать выводы; готовность и способность применять методы познания при решении практических задач” и “владение правилами техники безопасности при использовании химических веществ” [6, 13, 14]. Достижение этих

результатов невозможно без лабораторных занятий с использованием химического эксперимента, в свою очередь, подобные лабораторные занятия обеспечивают практико-ориентированность дисциплины и формирование интереса к процессам, протекающим в окружающем мире.

Основная цель работы “Школы юного химика”: помочь учащимся в формировании устойчивого интереса к предмету, расширение кругозора и знаний, выявление межпредметных связей, овладение навыками экспериментальной работы, что важно для профориентации учащихся и формирования у них осознанного выбора профессии. Профильная школа формирует профессиональные интересы учащихся на основе познавательного интереса, акцентирует внимание учащихся на профориентационном содержании учебного предмета “Химия”, раскрывает связь учебного материала с жизнью и хозяйственной деятельностью человека, показывает возможности химии в решении актуальных проблем, знакомит с основами химического производства, активизирует потребность учащихся в оценке и соотнесении своих личностных качеств и способностей с требованиями химических профессий [3].

Работа профильной школы организована на факультете биологии и химии Таврической академии, в проведении занятий участвуют преподаватели двух кафедр; при этом работа идет по двум профилям: профиль “неорганическая химия и анализ объектов окружающей среды” посещают школьники 9-го и 11-го класса; профиль “органическая и биоорганическая химия” предполагает работу со школьниками 10-го класса, поскольку типовая программа данного класса полностью представлена изучением органической химии, а в программе 11-го класса происходит закрепление и повторение всех разделов химии в генетической связи между ними [5, 6]. Преподаватели факультета биологии и химии в рамках работы данной профильной школы сотрудничают с руководством секции “химия” Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования Республики Крым “Эколого-биологический центр” (г. Симферополь, <http://eco-kids-crimea.ru/>) (таблица 1).

Таблица 1

Организация работы профильной школы

Структура профильной школы “ШКОЛА ЮНОГО ХИМИКА”		
Таврическая академия ФГАОУ ВО “Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского”, факультет биологии и химии (лабораторно-исследовательские работы)		Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Республики Крым “Эколого-биологический центр” (теоретические занятия: лекционные занятия, практические занятия, семинары, решение расчётных задач)
профиль “неорганическая химия и анализ объектов окружающей среды” (кафедра общей и физической химии)	профиль “органическая и биоорганическая химия” (кафедра органической и биологической химии)	

2. Мотивация школьников к обучению. Использование химического эксперимента в учебной деятельности играет существенную роль в формировании мотивации изучения химии, так как систематическое включение экспериментальных работ в учебную деятельность обеспечивает развитие мотивации к изучению предмета, формирует положительное отношение учащихся к получению знаний и расширяет сферы применения полученных знаний [4].

За время работы школы удалось выбрать темы занятий наиболее актуальные и интересные для школьников. При проведении занятий используются разнообразные формы организации и методы обучения: практические и лабораторные работы, описание профессий фармацевта, химика и эколога, знакомство с важностью соблюдения техники безопасности при выполнении химического эксперимента [6]. Показано, что наиболее эффективной формой проведения занятий являются лабораторно-исследовательские работы, которые включают в себя теоретическую и экспериментальную часть, заканчивающуюся обсуждением полученных результатов, что мотивирует школьников не только на изучение школьного курса химии, но и на поиск дополнительной информации для решения поставленных на занятии задач [7]. Использование подобного вида занятий позволяет продемонстрировать учащимся связь теории и практики; показывает области применения полученных знаний и возможные сферы для будущей профессиональной деятельности [9].

По профилю “неорганическая химия и анализ объектов окружающей среды” разбираются следующие вопросы и соответственно организуются лабораторно-исследовательские работы по следующим темам:

1. Качественные реакции на катионы металлов и анионы кислот (учащиеся проводят реакции, отвечающие качественному анализу на катионы металлов и анионы кислот, отмечают аналитические признаки реакций; записывают результаты, а затем получают новый объект для анализа и пытаются определить его качественный состав; у учащихся формируется навык выполнения качественного анализа).

2. Определение временной и общей жёсткости воды, взятой из различных источников (в рамках занятия учащиеся знакомятся с видами жёсткости воды и различными методами её определения; учащиеся на практике видят, что количественный анализ применяется не только для химических соединений, но и для анализа объектов окружающей среды: в ходе работы оценивается метод очистки воды, эффективность использования бытовых фильтров для очистки питьевой воды; по итогам занятия учащиеся получают представление о работе лаборанта, видят связь химии и экологии).

3. Химическая кинетика: скорость химической реакции и факторы на нее влияющие; химическое равновесие (на занятии учащиеся изучают влияние температуры и концентрации на скорость химической реакции; оценивают факторы, влияющие на смещение химического равновесия, тем самым понимают суть химических процессов, которые лежат в основе химической технологии и производства основных химических соединений; данное занятие вводит учащихся в понятия химической технологии и даёт представление о работе специалистов-химиков на химическом производстве).

4. Кислород, его получение в лаборатории, химические свойства; качественные реакции на озон; перекись водорода (учащиеся проводят качественные реакции, характерные для кислорода, озона и перекиси водорода; учатся соблюдать правила техники безопасности при работе с сильными окислителями;

тем самым происходит закрепление знаний по свойствам химических соединений и областям использования этих соединений, в частности, применение перекиси водорода в медицине).

5. Химические свойства серы, серной кислоты и её солей (на данном занятии учащиеся проделявают реакции, характерные для растворов серной кислоты различной концентрации; учатся соблюдать правила техники безопасности при работе с кислотами-окислителями по аниону; происходит закрепление знаний по областям использования этих соединений, например, применение серной кислоты в химическом производстве).

6. Азот, его химические свойства; аммиак; соли аммония, их свойства; азотная кислота и её свойства (учащиеся проделявают реакции, характерные для азотной кислоты и её солей, аммиака и солей аммония; учатся соблюдать правила техники безопасности при работе с сильными окислителями; происходит закрепление знаний по областям использования этих соединений (применение солей азотной кислоты и солей аммония в качестве азотных удобрений), формирование навыка обнаружения нитратов в объектах окружающей среды: в почве, в воде, в продуктах питания).

7. Фосфор и его соединения; фосфорная кислота и её свойства (на данном занятии учащиеся проделявают реакции, характерные для фосфорной кислоты и её солей; происходит закрепление знаний по свойствам химических соединений, областям использования этих соединений (фосфорные удобрения); формирование навыка обнаружения фосфатов в почве, в воде).

8. Щелочные и щелочноземельные металлы, их соединения (учащиеся проделявают реакции, характерные для щелочных и щелочноземельных металлов, учатся соблюдать правила техники безопасности при работе с сильными восстановителями; происходит закрепление знаний по свойствам химических соединений, областям использования этих соединений и методам их получения: актуализация знаний в области химической технологии по синтезу и тех веществ, которые не встречаются в природе в чистом виде).

9. Алюминий, его химические свойства (на данном занятии учащиеся проделявают реакции, характерные для алюминия, его гидроксида и солей; происходит закрепление знаний по свойствам химических соединений, областям использования этих соединений: получение алюминия, его применение в металлургии; использование соединений алюминия в системах очистки воды).

10. Железо, его химические свойства; качественные реакции на катионы железа(II) и (III) (учащиеся проделявают реакции, характерные для железа и его соединений; знакомятся с понятием “коррозия металлов”, её видами и способами защиты металлов от коррозии).

По профилю “органическая химия и биоорганическая химия” организуются лабораторно-исследовательские работы по следующим темам:

1. Качественный анализ органических соединений (выполняются лабораторные опыты по качественным реакциям основных классов органических соединений; учащиеся доступными химическими реакциями открывают наличие в веществах углерода, водорода, галоидов, азота, серы).

2. Химические свойства кислородсодержащих органических соединений: одноатомные и многоатомные спирты, альдегиды и карбоновые кислоты (кислородсодержащие органические соединения, по сравнению с углеводородами, включают в себя классы веществ, как правило, участвующие в процессе жизнедеятельности – это спирты, альдегиды, кислоты, фенолы, аминокислоты, углеводы; учащиеся проделявают реакции, отвечающие химическим свойствам данных классов, внимательно изучают, записывают результаты, а затем получают новый объект и пытаются определить основную функциональную группу заданного вещества; у учащихся формируется навык качественного анализа и закрепляются знания о свойствах химических соединений отдельных классов).

3. Хроматографический анализ органических соединений (в рамках занятия учащиеся знакомятся только с одним видом ведущего метода разделения и очистки органических соединений – хроматографией в тонком слое; учащиеся на практике видят, что тонкослойная хроматография применяется для разделения малых количеств веществ, с помощью этого метода решаются задачи идентификации веществ, проверка чистоты органических соединений, контроль за ходом химических реакций; по итогам занятия учащиеся получают представление о работе лаборанта, судебных и медицинских экспертов).

4. Жиры, их физические и химические свойства (на занятии учащиеся проверяют растворимость жиров в различных растворителях, определяют степень ненасыщенности жиров на примере растительных масел и животных жиров; данное занятие вводит учащихся в понятия пищевой химии и даёт некоторое представление о работе специалистов-химиков в лабораториях маслomoлочной и эфиромасличной продукции).

5. Цветные реакции на белки (тематика аминокислот, их строения и свойств белков генетически объединяет органическую химию, биохимию и биологию, так как белки – основной материал, из которого строится структура живой клетки; занятие интересно тем, что учащиеся работают с растворами белков, полученными из общедоступных и известных им природных материалов (куриное яйцо, пшеничная или кукурузная мука, молоко, из которого выделяют альбумины, глобулины и казеин и желатин); учащиеся в ходе работы фотографируют изменения в пробирке, окончательный результат заносится в журнал в виде таблицы).

6. Белки как катализаторы биохимических реакций (работа продолжает знакомство учащихся с природными материалами: учащиеся в этом практикуме наблюдают действие фермента слюны – амилазы, на раствор крахмала в присутствии йода; работа поучительна и интересна с точки зрения физиологии человека и животных).

7. Углеводы: глюкоза, рибоза, сахароза, крахмал и целлюлоза, физические и химические свойства; качественные реакции на глюкозу и крахмал (полимерные и мономерные структуры сахаров, являются важными составляющими жизнедеятельности растительной и животной клетки; методы исследования, используемые в данном практикуме, например, глюкозы, широко применяются в лабораторных и диагностических анализах крови, мочи в медицинских учреждениях; по итогам занятия учащиеся получают представление о работе лаборанта-исследователя, судебных и медицинских экспертов).

3. Оценка эффективности работы профильной школы. При проведении оценки эффективности работы профильной школы можно отметить общую тенденцию увеличения числа школьников 9-11-го классов, посещающих занятия в профильной школе (таблица 2).

**Статистика по числу обучающихся в профильной школе “Школа юного химика”
Таврической академии Крымского федерального университета**

Учебный год	Всего обучающихся в профильной школе (9-11 класс)	Поступившие в КФУ / обучающиеся 11-го класса	% поступивших в КФУ от числа уч-ся 11-го класса
2014-15	10	3 / 6	50
2015-16	24	5 / 8	63
2016-17	24	7 / 10	70
2017-18	22	5 / 7	71
2018-19	36	6 / 8	75

По итогам работы профильной школы можно отметить следующее: число учащихся 11-го класса, посещающих занятия в профильной школе, ежегодно меняется, что возможно связано как с объективными, так и субъективными причинами; использование лабораторно-исследовательских работ мотивирует школьников расширять свои знания по дисциплине, что способствует более качественной подготовке к итоговой аттестации и единому государственному экзамену по дисциплине и соответственно облегчает поступление в ВУЗ; очевидна тенденция увеличения числа школьников, выбирающих специальности химического профиля КФУ, что подтверждает необходимость и значимость работы подобной профильной школы в рамках факультета биологии и химии Таврической академии КФУ.

Выводы. “Школа юного химика” оказывает помощь школьникам в формировании устойчивого интереса к предмету, расширяет их кругозор, помогает в приобретении новых знаний по предмету, способствует овладению навыками экспериментальной работы с реактивами и лабораторным оборудованием, что очень важно для профессиональной ориентации учащихся; кроме этого при обучении в школе идет повышение интереса школьников к химии, а также популяризация университета, факультета и научных знаний. За время работы школы удалось выбрать наиболее актуальные и интересные для школьников темы, а также формы проведения занятий; показано, что использование в профильной школе лабораторно-исследовательских работ позволяет реализовать практико-ориентированную направленность обучения, и мотивирует школьников на более глубокое изучение дисциплины. По итогам работы профильной школы за период с 2014 по 2019 гг. отмечается увеличение числа школьников, выбирающих при поступлении в ВУЗ специальности химического профиля Крымского федерального университета.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4_511a0f5d18289c6432/ (дата обращения 06.01.2020).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г., № 413). [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения 06.01.2020).
3. Бельницкая, Е.А. Система профориентационной работы учителя химии в условиях профильного обучения / Е.А. Бельницкая // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей. Главный редактор Е.Я. Аршанский. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 17-19.
4. Ваулина, Н.М. О мотивации изучения химии / Н.М. Ваулина // Химия. – 2004. – № 2. – С. 53-59.
5. Габриелян, О.С. Программа курса химии для 8-11 классов общеобразовательных учреждений / О.С. Габриелян. – М.: Дрофа, 2010. – 78 с.
6. Габриелян, О.С. Химический эксперимент в школе / О.С. Габриелян, Л.П. Ватлина. – М.: Дрофа, 2005. – 224 с.
7. Евстафьева, Е.И. Развитие внутренней мотивации изучения химии / Е.И. Евстафьева // Химия в школе. – 2003. – № 2. – С. 33-40.
8. Ермаков, Д.С. Профильное обучение: проблемы и перспективы / Д.С. Ермаков // Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 101-107.
9. Малиновская, Н.В. Развитие мотивации к профильному обучению с использованием элементов профессиональной ориентации / Н.В. Малиновская // Учитель. – 2004. – № 2. – С. 13-17.
10. Махмутов, М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧПУ, 1985. – С. 13-15.
11. Оржековский, П.А., Обучение химии, ориентированное на выполнение требований нового образовательного стандарта основной школы [Электронный ресурс] / П.А. Оржековский, Г.Л. Маршанова, – URL: <http://edu.znate.ru/docs/913/index-13696.html> (дата обращения 03.01.2020).
12. Пинский, А.А. Концепция профильного обучения: все идет по плану / А.А. Пинский // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 55-58.
13. Тяглова, Е.В. Исследовательская деятельность учащихся по химии / Е.В. Тяглова. – М.: Глобус, 2007. – 224 с.
14. Чернобельская, Г.М. Основы методики обучения химии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2122 “Химия” / Г.М. Чернобельская. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

УДК 377.3:001.147

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры
информационно-полиграфических технологий
Шведова Лариса Евгеньевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

КЕЙС-МЕТОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассмотрены дидактичные принципы, на совокупности которых базируется применение метода кейса, выделены признаки кейс-метода, которые позволяют отличить от других методов учебы. Приведены требования к созданию кейсов, разработана последовательность создания кейса.

Ключевые слова: обучение, интерактивные технологии обучения, кейсметод.

Annotation. The article considers the didactic principles on which the application of the case method is based, and highlights the features of the case method that can be distinguished from other methods of learning. The requirements for creating cases are given, and the sequence for creating a case is developed.

Keywords: training, interactive learning technologies, case method.

Введение. Одним из средств повышения эффективности познавательной активности учащихся является использование в учебном процессе интерактивных технологий обучения. При интерактивной технологии (или кейс-технологии), необходимо отметить, что происходит выработка знаний, а не овладение готовыми знаниями. На сегодня будущие специалисты, больше, чем когда-либо, должны уметь решать сложные нестандартные задачи, критически анализировать обстоятельства и принимать согласно ситуации решение на основе анализа информации. Развитие познавательных, творческих навыков и умений, требующие от профессионала в той или иной сфере деятельности самостоятельного конструирования знаний и ориентации в информационном пространстве, которые и лежат в основе инновационных технологий обучения.

Основной проблемой привлечения и внедрения кейс-технологий в практику высшего профессионального образования в настоящее время является актуальной. В связи с этим можно определить две характерных тенденции. Первая – формируется из общей направленности развития образования, ее ориентации на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков умственной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, умению прорабатывать огромные массивы информации. Вторая – направлена на развитие у будущего специалиста-профессионала требований к качеству его знаний и умений, которыми он должен обладать, тем необходимым набором компетенций, которые позволят ему организовать поиск оптимальных решений в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в новых условиях [4].

На основе изучения соответствующей литературы определены векторы исследования данной проблематики. Теоретические основы применения современных педагогических технологий в учебном процессе раскрыты в трудах Е.А. Михайловой [5], В.И. Матирко [6], Ю.П. Сурмина [7]. Активные групповые методы обучения интенсивно разрабатывал ученый-психолог Емельянов Ю.Н. [1]. Проблеме использования кейсов в подготовке будущих специалистов посвящены исследования Э.Ф. Зеер [2] и другие.

Изложение основного материала статьи. Основные методические инновации связаны с применением активных или интерактивных методов обучения. Суть их заключается в том, что учебный процесс организуется на основе взаимодействия, диалога, в ходе которого у учащиеся формируется критическое мышление, при котором они смогут решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, учитывать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Использование данной педагогической технологии дает возможность развивать интеллектуальные навыки будущих специалистов, которые будут им нужны в формировании профессиональной готовности, которая способствует достижению успехов, личностного роста, формированию ряда необходимых компетенций, а также формированию их технологической культуры.

Отметим, что основными компонентами в применении кейс-метода рассматриваем:

- целевой компонент, который отражает главную задачу, формирует представление о знании конечного результата в процессе обучения; развитие обучающегося как субъекта учебной деятельности, создание условий для активного овладения знаниями и реализации творческого потенциала;
- мотивационный компонент освещает наличие у обучающегося глубокой внутренней мотивации и мотивации к совместной деятельности;
- содержательный компонент охватывает содержание учебного материала, который отражен в различных кейсах, распределенных по тематике занятий; самостоятельный поиск и овладение знаниями;
- операционно-деятельностный компонент определяется формами и методами обучения (интерактивные методы «микрофон», «мозговой штурм», дискуссия, ролевая игра), развитием обучающегося; деятельностью преподавателя по управлению учебным процессом; включает алгоритм и целесообразные способы решения конкретных ситуаций в практической деятельности;
- контрольно-регулятивный компонент связывается с достигнутыми результатами в процессе обучения, что является важным стимулом для обучающегося; контроль преподавателя за объемом изучаемого материала, где процесс обучения является опосредованным; обратная связь с обучающегося; преподаватель является организатором, консультантом, тьютором;
- рефлексивный компонент – оценка преподавателя формируется на основе учета активности каждого обучающегося, приложенных им усилий, способа общения, умение сотрудничать [3].

Также необходимо отметить, что применение кейс-метода базируется на единстве дидактических принципов: индивидуальный подход; наглядный материал; паритетные отношения в процессе обучения;

формирование навыков самостоятельности, самоорганизованности, умение работать с информацией; формирование знаний поисковой системы.

Следовательно, можно утверждать, что кейс-технологии основаны на самостоятельном изучении печатных и мультимедийных учебно-методических материалов, предоставляемых обучающемуся в специальной форме, в виде кейса. Суть технологии заключается в использовании конкретных ситуаций для совместного анализа, обсуждения или выработки решений по определенному разделу дисциплины. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединен с другими методами обучения, то есть кейс-метод позволит дополнить арсенал методических приемов. Кейс-технология одновременно отражает практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для решения этой проблемы, а также удачно совмещает учебную и аналитическую деятельности. Метод предоставляет возможность развить у будущих квалифицированных специалистов самостоятельное мышление, умение глубоко понять тему, представление, мышление и дискуссию, аналитическое стратегическое мышление, умение решать проблемы и делать рациональные выводы, коммуникационные навыки. Кейс-метод позволяет научиться сочетать теоретические знания с реалиями жизни, превращать абстрактные знания в ценности и умения. Кейс-метод, или метод ситуационных упражнений, предназначен для получения знаний по дисциплинам, содержательная часть которых очень быстро меняется с развитием современных технологий. Результатом применения данного метода является получение знаний по направлению подготовки, а также профессиональные навыки, будущий квалифицированный специалист, которые не только получают знания, в процессе работы над кейсом, а и с помощью которых развивается система ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок [5].

Рассматривая сущность кейс-метода можно выделить следующие признаки, которые позволяют отличить его среди других методов обучения: наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый момент времени; коллективная выработка решения; альтернативные решения; единая цель при выработке решений; наличие системы группового оценивания деятельности; наличие управляемого эмоционального напряжения студентов [7].

Для построения кейса необходим следующий алгоритм: дидактическая цель (определение места кейса в структуре учебной дисциплины, формулировка целей и задач); определение проблемной ситуации; составление основных тезисов кейса; поиск институциональной системы (фирма, организация); выработка поисковой системы (определение источников и метода сбора информации); построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность; проверка соответствия модели реальности ситуации; выбор жанра кейса; написание текста кейса диагностика эффективности кейса; подготовка последовательной структуры кейса; поиск технических средств, с помощью которых организуется решение кейса; подготовка методических рекомендаций по применению кейса; внедрение кейса в процесс обучения.

Таким образом, использование кейс-метода как интерактивной технологии обучения - это сложный педагогический процесс, который включает в последствии основные этапы как ознакомление учащихся с текстом кейса и его анализ; организацию обсуждения кейса (дискуссии, презентации); оценивание участников обсуждения; подведение итогов.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

I этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями.

II этап – выделение основной проблемы (возможно сформулированные гипотезы), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

III этап – предложение концепций или «мозговой штурм».

IV этап – анализ последствий принятия того или иного решения.

V этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Также необходимо учитывать и техническое сопровождение при решении кейса. Отметим, что хорошо подготовленный кейс не является достаточным для эффективного проведения занятия.

Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы обучающихся, так и для проведения самого занятия. Совокупность источников информации, учебной документации, учебников, обеспечивают оптимальные условия для активной познавательной учебной деятельности. Программное обеспечение предполагает поиск технических средств, с помощью которых организуется доставка кейса. Возможны различные варианты предоставления программного продукта потребителям образовательных услуг. Это может создание информационно-образовательного сайта, благодаря которому в интерактивном режиме будет осуществлена доставка кейса. Другой возможностью является использование Интернета, электронной почты для получения учебно-методических материалов [7].

Таким образом, необходимо отметить, что анализ кейс-метода показал, что педагогический потенциал кейс-метода выше, чем педагогический потенциал традиционных. Однако существует ряд вопросов, который остается не закрыт, а именно: отсутствие разработанных кейсов из специальных дисциплин; для разработки кейсов нет стимула (этот процесс достаточно трудоемкий); отсутствие желания изучать методику преподавания и психологию человека; консерватизм, не поддерживается новый метод обучения; нужна специальная подготовка учителей для проведения кейсов; педагогическая и методическая некомпетентности многих преподавателей; работа над ситуацией занимает больше времени чем рамки, отведенные на урок; очень мало литературы о методе обучения. 9 Неоднородность восприятия кейс-метода; современный ученик очень неохотно принимает предложение преподавателя высказать свое мнение, свое впечатление; кейс-метод не предусмотрен в учебном плане.

Выводы. Таким образом, кейс-метод имеет большой воспитательный потенциал с позиции формирования личностных качеств: креативности; трудолюбия; готовности взять на себя ответственности за результаты собственного анализа ситуации и за работу всей группы; уверенности в себе; развитие волевых качеств, целеустремленности; способности к конкурентоспособности; социально активной и жизненно компетентной личности, способной к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Применение преподавателем кейс-метода для обучения будущих квалифицированных специалистов с одной стороны стимулирует индивидуальную активность обучающихся, формирует положительную мотивацию к обучению, формирует определенные личностные качества и компетенции, а также дает возможность самому преподавателю самосовершенствоваться, по-другому мыслить и действовать и обновлять собственный творческий потенциал. Поэтому перед педагогом, желающим использовать кейс-

метод, встает вопрос самостоятельной разработки и написания кейсов. Механическое внедрение любой инновации в традиционный учебный процесс не обеспечивает существенных концептуальных изменений и улучшения качества образования. Для успешного применения кейс-метода при подготовке квалифицированных специалистов необходимо придерживаться следующих принципов: системный подход, соответствие учебных программ актуальным проблемам современности, практическая направленность, паритетные отношения в педагогическом процессе.

Литература:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
4. Кавтрадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтрадзе. – М., 1998. – С. 8.
5. Наумова М. Использование метода casestudy в преподавании экономических дисциплин в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] / М. Наумова, Л. Гладкова. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Gnvp/2012_8_2Z9.pdf.
6. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод / Е.А. Михайлова. – М.: Центр маркетинговых исследований и менеджмента, 1999. – 136 с.
8. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач [Текст]: метод. Пособие / В.И. Матирко, В.В. Поляков, И.М. Стариков [и др.]; под ред. В.И. Матирко, 1991. – 255 с.
9. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. Авторы: Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерьяк, Кеси Меер. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Педагогика

УДК 37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

учитель Петров Игорь Олегович

Муниципальное автономное образовательное учреждение

«СОШ «Гимназия №4» города Великого Новгорода (г. Великий Новгород)

РАЗВИТИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КВЕСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования квестов в реальности для обеспечения позитивного развития межпредметных компетенций обучающихся. Авторы анализируют отличия квестов в реальности от веб-квестов, а также особенности квестов, используемых в образовании, от коммерческих квестов. Авторы классифицируют квесты по способу организации поисковой деятельности обучающихся и определяют, какие виды межпредметных компетенций они развивают наиболее оптимально. В статье даны краткие методические рекомендации по организации квестов в образовательном процессе для лучшего развития межпредметных компетенций.

Ключевые слова: игра, межпредметные компетенции, квест в образовательном процессе.

Annotation. The article considers the possibilities of using quests in reality to ensure the positive development of universal competencies of students. The authors analyze the differences between real-world quests and web-based quests, as well as the features of quests used in education from commercial quests. The authors classify quests according to the method of organizing the search activity of students and determine which types of universal competencies they develop most optimally. The article provides brief guidelines for organizing quests in the educational process for better development of universal competencies.

Keywords: game, universal competencies, quest in the educational process.

Введение. В современной педагогике значение квеста для развития межпредметных компетенций обучающихся раскрыта в работах многих российских и зарубежных исследователей (М.В. Андреева, Л.О. Афанасьева, Лечкина Т.О., Сокол И.Н. и др.) [1; 2; 8; 11; 12]. Как правило, приоритетное внимание уделяется образовательным веб-квестам, что объяснимо наличием у этого вида дидактических игр ряда позитивных признаков, способствующих развитию различных форм учебной, творческой и исследовательской деятельности обучающихся.

Современные педагоги и методисты выделяют целый ряд отличительных признаков веб-квестов, связанных с позитивной динамикой совершенствования межпредметных компетенций субъектов образовательного процесса. Это, прежде всего, ярко выраженный обучающий характер веб-квестов, также возможность четкого определения результатов развиваемых через веб-квест межпредметных и иных компетенций. Отмечается реальность организации на всех этапах создания веб-квестов и их реализации в ходе обучения разнообразной достоверной диагностики [1].

Также в отличие от квестов, организуемых и проводимых в реальной среде, веб-квесты не ограничены в выборе игрового оборудования, игрового реквизита и места игры, и игровых персонажей: в виртуальном пространстве веб-квеста возможно создание любых условий, необходимых для развития различных межпредметных компетенций. Поэтому один и тот же игрок может успешно проявить себя в нескольких ролях в ходе одного веб-квеста.

Сами роли в виртуальном квесте не требуют от игроков какой-либо специальной подготовки, прежде всего особых физических или артистических навыков и умений. Кроме этого, прохождение виртуальной

игры может быть не ограничено определённым временем: играющие имеют возможность неоднократно повторять неудавшиеся действия в ходе самой игры, совершенствуясь в них или, в случае необходимости, возвращаясь к началу игры.

Однако эти преимущества веб-квестов могут расцениваться и как их существенные недостатки, затрудняющие комплексное развитие межпредметных компетенций.

Свобода в выборе игрового оборудования, реквизита и места игры может существенно ограничить творческий подход обучающихся к организации игры, при манипулировании игровыми объектами и игровыми действиями. Все их возможные комбинации уже заложены в самом веб-квесте, игрок лишь выбирает нужный вариант. Поэтому, как правило, веб-квест не предоставляет игроку возможности создания собственной манеры игры, обеспечивающей позитивный результат. Индивидуализация игровой деятельности в веб-квесте обычно проявляется в скорости выбора игроком правильного варианта действий. Подобная универсализация игрового действия не позволяет учитывать личностные особенности игрока при развитии у него межпредметных компетенций.

Поскольку завершенность образов и характеристик виртуальных игровых объектов и персонажей не всегда допускают их осмысление с помощью воображения игрока, то развитие ряда познавательных и регулятивных компетенций ограничивается комплексом заранее предусмотренных авторами веб-квестов вариантов развития игры. Такое качество веб-квестов может спровоцировать у обучающихся формирование качеств не творцов игр, а потребителей услуг игрового сервиса.

Возможность неограниченного индивидуального выбора ролей лишает игрока необходимости развивать координацию своих умозаключений и физической активности во взаимодействиях с другими субъектами игры, правильно оценивать творческие, коммуникативные, тактильные и иные виды контактов с реальными игроками. Кроме этого, полученная возможность выполнять виртуальные действия без ощущения подлинной физической боли в случае их неудачи, создаёт эффект недостаточно сформированного чувства опасности, что впоследствии мешает субъектам координировать свои действия в реальности.

Необходимо отметить, что игрок в виртуальный квест не испытывает необходимости развивать осознанный контроль над своими эмоциями в игре, поскольку веб-квест, как и иные виртуальные игры, предполагает заранее заданную эмоциональную реакцию персонажа на различные ситуации в игровой реальности. Из-за этого обучающийся не всегда может отличить реакцию виртуального персонажа от собственной, из-за чего возникает дисбаланс между объективным поведением субъекта в социуме и его собственным представлением об этом поведении.

Возможность прерывать ход игры в веб-квестах, а затем возобновлять прохождение препятствия, также не способствует развитию у обучающихся умений и навыков планировать собственные действия в пространственно-временном континууме при преодолении затруднительных ситуаций. Таким образом, вышеперечисленные признаки игровых веб-квестов могут спровоцировать недостаточное развитие разнообразных межпредметных компетенций.

Все указанные достоинства и недостатки веб-квестов в процессе развития межпредметных компетенций обуславливают необходимость их применения в образовательном процессе в сочетании с другими типами игр, в том числе и с квестами, организованными как действия игроков в реальности.

Изложение основного материала статьи. В образовательном процессе квест в реальности имеет несколько важных особенностей, отличающих его от подобных коммерческих квестов. Основными из них являются следующие:

- организаторы игры должны минимизировать количество реквизита и игрового антуража. Те персонажи квеста, которые относятся к реальности, отличной от нашей (например, другой исторической эпохи), обозначаются отдельными символическими деталями. Эти детали должны указывать на их игровую роль и на их значение в игровом действии. Исходя из сценария квеста, игровое пространство размечается с помощью простейших маркеров – верёвок, ширм и прочего недорогого инвентаря. Поэтому внимание игроков в образовательном квесте сосредоточено не на его антураже, а на собственной игровой деятельности. Эта особенность квестов, реализуемых в образовательном процессе, облегчает процесс их планирования и подготовки, а также через активизацию деятельности игроков позволяет оптимально развивать межпредметные компетенции;

- образовательный квест обычно должен быть чётко спланирован по времени, в зависимости от сложности своего образовательного содержания и в соответствии с возрастными особенностями обучающихся;

- правила квестов в образовательном процессе должны предусматривать возможность активного участия в игре обучающихся с различным уровнем развития компетенций и способностей и обеспечивать вероятность достижения ими позитивного результата в ходе квеста;

- образовательный квест обычно основан на комбинировании различных видов игровой деятельности, активизирующих познавательную деятельность игроков;

- результаты игроков в образовательном квесте могут сравниваться с их достижениями в предыдущих играх этого типа, чтобы определить динамику развития межпредметных компетенций.

Упомянув о сходствах квестов, организуемых в образовательном процессе и квестов, реализуемых в коммерческих целях, следует определить в качестве их главного общего признака игровой характер деятельности участников квестов в реальности. Если в веб-квесте доминирует проектная деятельность обучающихся, а игровая форма становится дополнительным фактором, побуждающим обучающихся к учебной деятельности, то практически всем квестам в реальности присущи основные признаки игры: ведущая роль интереса, отсутствие стремления получить какую-либо выгоду от игрового процесса, получение удовольствия от участия в квесте.

В отечественной и мировой педагогике накоплен достаточный опыт использования в образовательном процессе различных типов игр с преодолением препятствий, развивающих различные межпредметные компетенции, однако зачастую исследователями не определяются особые возможности квестов как самостоятельной формы игр в этом развитии. Кроме этого, иногда квестом называется любая игра, связанная с поэтапным преодолением различных затруднений, а также последовательным выполнением игровых заданий [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10].

Поэтому изучение развития межпредметных компетенций обучающихся через организацию квестов в образовательном процессе необходимо сочетать с определением специфических особенностей квеста в

реальности как самостоятельного вида игр. Следует определить, как различные формы квеста развивают тот или иной вид межпредметных компетенций.

Таким образом, исследование проблемы реализации потенциальных возможностей квестов в совершенствовании межпредметных компетенций обучающихся будет осуществляться через системный анализ трёх аспектов влияния квеста на позитивную динамику этого процесса.

Первый аспект состоит в осознании особенностей влияния квеста на указанную выше динамику, отличающих квест в реальных условиях от иных типов игр, связанных с преодолением препятствий, решением проблем.

Второй аспект состоит в определении того, какие возможности развития межпредметных компетенций обучающихся изначально заложены в квесте как особом виде игровой деятельности.

Третий аспект заключается в исследовании возможностей различных типов квестов, осуществляемых в реальности, необходимых для развития тех или иных конкретных межпредметных компетенций обучающихся.

Итак, чем же отличается квест от прочих игр-соревнований, связанных с преодолением различного вида затруднений и также развивающих разнообразные межпредметные компетенции?

Квест как сюжетная игра, иногда включающая элементы ролевой игры, имеет ряд особенностей, позволяющих успешно совершенствовать межпредметные компетенции обучающихся.

Первая особенность заключается в том, что квест всегда связан с поиском конкретного объекта или объектов, без которых нельзя решить поставленную перед игроками проблему или задачу. Сам поиск предусматривает активное участие в нём каждого из игроков, эта активность не меняется на протяжении всего процесса поиска, что позволяет определить квест как форму игры, обеспечивающую развитие межпредметных компетенций через деятельностное участие каждого субъекта в игре. Важным условием, обеспечивающим эту активность игроков, является интерес каждого из них к объекту поиска. Поэтому организаторам квестов необходимо учитывать возрастные особенности играющих обучающихся, которые должны понимать важность для решения игровой проблемы того объекта, который они разыскивают. Как правило, объект поиска должен быть материальным, не менять своего местоположения в ходе игры и хорошо узнаваться всеми игроками.

Вторая особенность квеста в реальности, способствующая позитивному развитию межпредметных компетенций – игровое пространство осознаётся обучающимися не как некая абстрактная среда, но всегда локализована для них и связана с объектом поиска. Таким образом, игроки соотносят свои действия с пространственным континуумом, что имеет особое значение в развитии целого ряда межпредметных компетенций, например, регулятивных.

Если квест предусматривает ролевые функции игроков, то они опять же связаны с поиском решения проблемы. Таким образом, игроки всегда получают возможность соотнести собственное действие с личностными и физическими качествами игрового персонажа, которого они изображают, что опять же позитивно влияет на процесс развития межпредметных компетенций через совершенствование различных навыков саморегуляции поведения обучающихся.

Четвёртая особенность квеста, отличающая его от других игр с преодолениями препятствий: выигрыш заключается не в количестве успешно пройденных препятствий или не в сумме заработанных бонусов (это может стать «утешительным призом» для игроков), а в том – найден объект поиска или нет. Поэтому в квесте большую роль играет случай и удача, а не умения и знания игроков. Таким образом, в квесте преобладает не само состязание играющих субъектов, а их действия, что позволяет игрокам сосредоточить внимание не на результате, а на самом процессе игры, получая от него удовольствие, способствующее оптимальному развитию их межпредметных компетенций. Удовольствие от совершаемых действий может быть вызвано и тем, что многие из них недоступны обучающимся вне игры, однако эта особенность квеста не является формой эскапизма, так как все игровые действия совершаются в реальности и демонстрируют возможности самого игрока. Таким образом, развитие межпредметных компетенций в квесте сопровождается постоянной самореализацией личностных и физических качеств субъектов игры и их дальнейшим самосовершенствованием.

Эти особенности квеста обуславливают его специфику и возможности в развитии межпредметных компетенций: в квесте игроки развивают те межпредметные компетенции, которые всегда связаны с тем или иным конкретным видом деятельности. При этом сам темп деятельности с течением квеста как правило убыстряется, так как ограничивается сравнительно коротким количеством времени в соответствии с правилами игры. Игроки в ходе квеста развивают межпредметные компетенции комплексно – им необходимо оперативно общаться для принятия оптимальных решений, тут же реализовывать эти решения и сразу оценивать достигнутый результат.

Анализируя влияние квестов в образовательном процессе на успешное развитие межпредметных компетенций обучающихся, следует отметить, что развитие этих компетенций всегда взаимосвязано с формированием предметных компетенций. Поэтому, при всей своей условности антуража и реквизита квеста для обучающихся, содержание игровой деятельности в таком квесте должно соответствовать реалиям, определяемым научными данными. Более того, из-за того, что зачастую деятельность игроков, ведущих поиск, детализирована и связана со многими обстоятельствами, содержание квеста может включать материал, значительно выходящий за рамки, предусмотренные образовательной программой по конкретному предмету. Организаторам квестов для обучающихся следует внимательно проверить научность информации, включённой в ход игры, в том числе и потому, что в процессе поисковой деятельности многие элементы воображаемой реальности хорошо запоминаются игроками [9].

Изучение третьего аспекта, связанного с выявлением взаимосвязей того или иного типа квеста и совершенствуемых при его реализации межпредметных компетенций связано с решением существующей в современной педагогике проблемой отсутствия научной классификации этого типа игр. Поэтому предложенная в этой статье классификация квестов, связанная с практикой их проведения, неоспорима и не раскрывает в полной степени потенциальных возможностей использования того или иного типа квеста в развитии межпредметных компетенций обучающихся. В основу предлагаемой классификации положен ведущий признак квеста как отдельной формы игры, а именно – особенности различных видов и способов проявления поисковой деятельности [7].

Квест, связанный с поиском объекта в замкнутом пространстве обычно называют эскейп-румом. Игровое пространство в этом квесте может обозначать комнату, помещение, здание или природный объект (например, пещеру или грот), то есть всегда в подобном пространстве имеются видимые границы, за которые игрок во время квеста не может выйти. Данный квест не предусматривает, как правило, никаких объяснений, как именно и при каких обстоятельствах игроки оказались в этом пространстве, или же, когда объяснение требуется при подготовке к игре, оно всегда является кратким по своей форме.

Наиболее распространённая роль, исполняемая игроками в эскейп-руме – это пленники, жаждущие получить свободу. В соответствии с логикой игры, объектами поиска могут быть ключи, отпирающие замки темницы или подсказки, логическое разгадывание которых указывает на имеющийся выход из заточения. Необходимым условием эскейп-рума является ограничение поиска подсказок во времени. Игроки, не успевшие в установленное время обнаружить объект, проигрывают квест. Для более продуктивного соотношения действий игроков с оставшимся временем они должны иметь возможность постоянно видеть хронометраж игры. Хронометраж можно проводить с использованием различных часовых механизмов и устройств, связанных с темой игры – клепсидр, песочных, солнечных, современных часов и так далее, необходимо лишь обеспечить наглядность измерения времени и соответствие игрового времени реальному.

Организаторам эскейп-рума, используемого в образовательном процессе для несовершеннолетних обучающихся, следует создать условия для коллективного поиска объекта всеми игроками, определения подлинности найденного объекта и его соответствия игровой проблеме или задаче. Всё это обеспечивает постоянную коммуникацию и взаимодействие игроков, положительно влияющую на развитие межпредметных компетенций каждого субъекта игры.

Как правило, в эскейп-руме обеспечивается эффективное развитие следующих регулятивных и коммуникативных компетенций обучающихся:

- координация различных действий для достижения позитивного результата,
- налаживание сотрудничества между субъектами,
- сравнение различных точек зрения игроков и выбор наиболее правильной из них,
- оказание взаимопомощи игроками в достижении игровой цели.

При создании заданий эскейп-рума, как и при составлении заданий других типов квестов, нужно предусмотреть возможность развития различных видов способностей обучающихся – интеллектуальных, моторных, творческих и иных. Также в командном эскейп-руме происходит развитие лидерских качеств игроков, поэтому в начале квеста организаторы проводят выборы капитанов играющих команд, которые ответственны за итоги деятельности своей группы, координируют коммуникацию и действия игроков с учётом игрового времени.

Второй вид квестов связан с поиском объекта при ограниченных возможностях чувств играющих обучающихся. Как правило, игроков лишают возможности визуально наблюдать игру, подобные квесты называют морфеусами. Завязанные глаза или темнота в помещении выводят взаимодействие и коммуникацию игроков на новый уровень. В ходе такого квеста обучающиеся получают вербальные указания от ведущего, который описывает создающуюся игровую ситуацию и может координировать движения субъектов игры в пространстве. Коммуникация в морфеусе имеет свои особенности: передвигаясь в темноте, игроки должны непрерывно поддерживать связь друг с другом, комментировать для других собственные действия и их результаты. Большое значение в морфеусе приобретает уровень владения игроками умениями выбирать разнообразные стратегии и формы коммуникации, владение различными техниками общения.

Из развиваемых межпредметных компетенций в морфеусе для игроков также необходима регуляция собственного психофизиологического эмоционального состояния, поскольку в этом квесте элементы сосредоточенности и активизации чередуются с осознанным ослаблением своего напряжения. Эта смена напряжённости необходима для проверки надёжности контактов игроков в ходе квеста. Большое значение в морфеусе имеют познавательные компетенции, при этом игроки сами должны использовать нестандартные методы и приёмы познания, что обусловлено игровым ограничением познавательных возможностей.

Взаимодействие игроков с реальными игровыми персонажами (роли которых исполняют субъекты не из игровых команд) может ускорить или замедлить поиск объекта, что придаёт действиям игроков большую динамичность. Этот тип квеста называют перфомансом. Персонажи встречают игроков на ключевых этапах выполнения их миссии; значимым условием общения с такими персонажами является отсутствие у играющих предварительной информации о том, поможет ли встреченный ими герой квеста в их поиске или будет пытаться помешать найти необходимый объект. Перфоманс, как и морфеус, предполагает необходимость мобилизации применяемых игроками разнообразных коммуникативных и регулятивных навыков при контактах с персонажами. Посредством игры в перфоманс активно развиваются и универсальные познавательные навыки. Поскольку персонажи, исполняемые актёрами, могут быть отрицательными, то игроки должны уметь критически осмысливать излагаемую ими информацию, чтобы не попасть в ловушки и успешно выполнить своё задание. Кроме этого, обучающиеся развивают навыки выявления главных элементов в содержании информации, логического соотношения её элементов.

Вариативность заданий, которые предлагают персонажи в перфомансе, повышена по сравнению с предыдущими типами квестов, сами персонажи в зависимости от интеллектуальных, физических и прочих возможностей игроков, могут менять в ходе квеста формулировку и форму подачи задания (при этом суть заданий для различных команд в рамках проведения одной игры неизменна).

Ещё один вид квестов предполагает выполнение игровой миссии через продвижение по определённой маршруту, этот тип квестов получил название городского. Игровым пространством в городских квестах может быть реальная улица, микрорайон или отдельная группа архитектурных сооружений. Выполнение заданий в таком квесте зачастую включает в себя поиск необходимого объекта по отдельным деталям зданий, деревьев, садовых скульптур, памятников, расположенных по ходу определяемого маршрутной картой движения игроков. Участники игры в городской квест обучаются оценивать результативность поиска через сравнение (по заранее определённым критериям) реального объекта с его изображением или описанием. Кроме этого, городской квест предполагает развитие следующих межпредметных компетенций обучающихся:

- пространственного анализа информации (поскольку игроку необходимо соотнести изображение в задании и определённый ракурс объекта в пространстве),

- оперативной ориентировки в реальном и в графически изображённом пространстве на карте или на маршруте движения,
- умения соотносить своё реальное положение в пространстве с заранее запланированным маршрутом движения.

В образовательном процессе может использоваться ещё один вид квестов – текстовый квест, который основан на поиске объекта обучающимися, у которых на время игры ограничены коммуникативные возможности. В текстовых квестах общение с игроками организаторов игры и между самими играющими обычно осуществляется через письменные или графические указания, которые располагаются в нужной последовательности в игровом пространстве. Данный вид квеста часто используется в электронных версиях игр, но он имеет чрезвычайно большие возможности для использования в реальности. Главными позитивными возможностями этого квеста в развитии межпредметных компетенций является возможность совершенствования навыков и умений эффективного и быстрого перевода одного вида информации в другой. Получение заданий, выполняемых командами, возможно организовать комплексно (общим пакетом), или вытаскивая их из перетасованной колоды игровых карт.

Для развития коммуникативных компетенций игроков желательно предусмотреть обмен ими игровыми заданиями или игровыми обстоятельствами, чтобы достичь максимально лучших результатов в квесте. При обмене картами с заданиями и обстоятельствами игроки могут блефовать, менять карты заданий в зависимости от их трудности, если это приносит им успех в игре. Таким образом, планирование своей деятельности, овладение коммуникативными компетенциями, используемыми для убеждения соперника в собственной правоте являются немаловажными факторами успеха игрока в текстовом квесте.

Текстовый квест также развивает познавательные навыки. Игроки по ходу квеста получают письменные задания, предусматривающие определение информации, необходимой для решения проблемы успешного поиска объекта. Для этого в задания текстового квеста иногда рекомендуется включать избыточную информацию, тем самым стимулируя развитие соответствующих компетенций обучающихся. Также игроки могут развить умение анализировать различные виды информации, содержащейся в получаемых ими текстах: когнитивную, эмоциональную, эстетическую, этическую и иную, попрактиковаться в навыках перевода текстовой информации из одного вида в другой.

В некоторых текстовых квестах используются меняющиеся объекты поиска. В таких квестах предусматривается одновременный поиск как главного объекта, так и несколько второстепенных, которые в своей совокупности по результативности уравниваются с главным объектом. Таким образом, игроки в зависимости от складывающейся ситуации могут несколько раз менять стратегию своего поведения для достижения наилучшего результата поисков, что также совершенствует навыки их взаимодействия и самооценки уровня формирования собственных возможностей в определённых видах деятельности.

Выводы. Таким образом, каждый из перечисленных типов квестов комплексно развивает межпредметные компетенции. Правильное сочетание различных квестов может обеспечить высокий уровень комплексного развития межпредметных компетенций. При выборе того или иного типа квеста учитывается как необходимость приоритетного развития той или иной компетенции, так и уровень готовности обучающихся к участию в определённом типе квеста.

На начальном этапе использования игр в квест с обучающимися рациональнее использовать перформанс, в котором неопытность субъектов в игровых действиях может быть компенсирована умением её организовать исполнителями игровых персонажей. Наибольшего уровня слаженности в действиях игроков требуют морфеусы, в которых блокировка отдельных видов восприятия игроков должна компенсироваться повышенными навыками коммуникации, взаимопомощи и умениями оперативно изменять характер совместной игровой деятельности.

Динамичность квестов, обеспечение активности каждого игрока, комплексное развитие различных форм поведения позволяют предполагать, что этот вид игр имеет значительные перспективы для распространения в образовательном процессе с целью развития межпредметных компетенций обучающихся.

Литература:

1. Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции / М.В. Андреева // Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам. - Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Афанасьева Л.О. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе / Л.О. Афанасьева, Е.А. Поречная // Школьные технологии. №6, 2012. С. 149-159.
3. Войтенко Т.П. Игра как метод обучения и личностного развития. Методическое пособие для педагогов начальной и средней школы / Т.П. Войтенко. - Калуга: Адель, 1997.
4. Занько С.Ф. Игра и учение (теория, практика, перспективы игрового обучения) / С.Ф. Занько, Ю.С. Тюнников, С.М. Тюнникова. - М., Просвещение, 1992. 114 с.
5. Доница И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка // Педагогический вестник. 2018. № 2. С. 28-31.
6. Куприянов Б.В. Ситуационно-ролевая игра в социальном воспитании старшеклассников / Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин - Кострома, 1998. 56 с.
7. Лечкина Т.О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания / Т.О. Лечкина // Наука и образование: новое время. №1 (6), 2015. С. 12-14.
8. Лях Ю.А., Доница И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.
9. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии. Учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. - М., Московский педагогический университет, 1996. 269 с.
10. Смирнова Е.О. Организация игровой деятельности / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева. - Ростов-на-Дону, Феникс, 2016. 223 с.
11. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? / И.Н. Сокол // Компьютер в школе и семье. № 2, 2014. С. 28-32.
12. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. № 6 (09), 2014. С. 138-140.

УДК 379.21

студент магистратуры Шинтяпина Анастасия Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

дошкольного и начального образования Фархшатова Ирина Абдуллаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт теоретического и диагностического исследования формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Безопасное поведение в исследовании рассматривается как состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением вреда их здоровью, а также физическому, психическому, духовному и нравственному развитию. Представлена критериально - уровневая характеристика сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Описано содержание диагностического исследования по выявлению уровня сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Проведен соответствующий анализ результатов диагностического исследования.

Ключевые слова: «опасность», «безопасность», «опасное поведение», «безопасное поведение», дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article presents the experience of theoretical and diagnostic research on the formation of the basics of safe behavior in children of older preschool age. Safe behavior in the study is considered as a state of protection of children, in which there is no risk associated with harm to their health, as well as physical, mental, spiritual and moral development. The article presents a criterion-level characteristic of the formation of the basics of safe behavior in children of older preschool age. The article describes the content of a diagnostic study to identify the level of formation of the basics of safe behavior in children of older preschool age. The corresponding analysis of the results of the diagnostic study was carried out.

Keywords: "danger", "safety", "dangerous behavior", "safe behavior", children of senior preschool age.

Введение. За последнее десятилетие в российской системе образования произошли изменения, связанные с осознанием рисков негативного воздействия окружающей среды на развитие детей. Необходимость формирования основ безопасного поведения у старших дошкольников определяется повышением количества опасных и чрезвычайных ситуаций (информационных, техногенных, экологических, бытовых, социальных, природных), возросшими ситуациями риска для жизни и здоровья детей.

В соответствии с Федеральным законом РФ «О безопасности» понятие «безопасность» трактуется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз». В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в требованиях к структуре образовательной программы дошкольного образования определены основные задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» по формированию основ безопасности у детей дошкольного возраста [17].

Вопросы безопасности жизнедеятельности освещены в трудах многих отечественных исследователей. В качестве методологической основы исследования были рассмотрены теории формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста (А.М. Бородич, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, В.И. Яшина).

Психологи В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев рассматривали проблемы безопасности жизнедеятельности детей [8; 9; 12]. Ученые К.Ю. Белая, Т.К. Храмцова освещали проблему привития навыков безопасности детям старшего дошкольного возраста [3; 19].

Старший дошкольный возраст характеризуется возрастанием двигательной активности, увеличением физических возможностей, которые в сочетании с повышенным стремлением к самостоятельности и любознательностью, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций. В связи с чем, чрезвычайно важно создать соответствующие условия, позволяющие дошкольникам формировать основы безопасного поведения [5; 10].

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о характерном возрастающем интересе к проблеме формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

К.Ю. Белая рассматривает вопрос формирования у дошкольников навыков адекватного поведения в разнообразных нестандартных ситуациях дома, на природе, при пожаре [3]. По мнению Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, приоритетная задача по формированию основ безопасного поведения заключается не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями [1]. А.П. Мартынова рассматривает проблему бытового детского травматизма [13]. Л. Тимофеева освещает вопрос обеспечения информационной безопасности детей дошкольного возраста [16]. А. Фирсова, рассматривая педагогическое просвещение родителей по проблеме безопасного поведения как важное направление в работе дошкольной образовательной организации, пишет о том, что безопасность детей является нашим общим делом [18, с. 11]. И.А. Щеголев делает акцент на подготовке педагогических кадров по безопасности жизнедеятельности. Автор выделяет такие компоненты безопасного поведения человека, как предупреждение опасности, уклонение от опасности, преодоление опасности, единство и реальность которых существенно влияют на приобретение комфортного уровня взаимодействия личности и среды обитания [22].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста определяется как состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением вреда их здоровью, а также физическому, психическому, духовному и нравственному развитию.

В толковом словаре С.И. Ожегова «опасность» - угроза, возможность чего-нибудь очень плохого, какого-нибудь несчастья [14].

В.М. Кобрин определяет понятие «опасность» как явления, процессы, объекты, способные в определенных условиях наносить ущерб здоровью человека непосредственно или косвенно [11].

Понятие «безопасность» рассматривается как: состояние человека, которое с определенной вероятностью обеспечивает невозможность причинения вреда его существованию, как другими, так и им самим, благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам, как это сделать (О.Н. Русак); создание таких условий в системе, при которых действие детерминированных или случайных факторов, вызывающих появление опасности, ограничивается и в итоге приводит к снижению опасности до приемлемого уровня (С.К. Шойгу); умение правильно себя вести в различных ситуациях (Н.Н. Авдеева) [20; 1].

Безопасное поведение представляет собой часть системы взаимосвязанных действий и поступков, осуществляемых субъектом под влиянием факторов внутренней и внешней среды с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности [7].

Под безопасностью в психологии понимается «состояние человека или характеристика соответствующей обстановки, в которой человек чувствует себя достаточно комфортно, не боится говорить, то, что думает, и делать то, что ему хочется делать в данный момент времени» [12].

В педагогике данное понятие принято понимать как состояние защищенности жизненно-важных интересов общества, личности, организации от реально и потенциально существующих угроз, или отсутствие таких угроз [8].

Формирование основ безопасного поведения представляет собой систему мер, направленных на обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в дошкольной образовательной организации, семье, предполагая выявление угроз, связанных с компонентами окружающей среды, спецификой воздействия на дошкольников, а также напрямую связана со всеми сторонами жизни человека, с различными аспектами человеческого бытия, находящими проявление во всех сферах жизни [15].

Изложение основного материала статьи. Диагностическое исследование по выявлению уровня формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад № 66 «Маленькая страна»» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста в период с октября по декабрь 2019 года.

Цель диагностического исследования - выявление уровня сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа изученных источников, раскрывающих логику педагогического исследования, определены такие компоненты безопасного поведения детей дошкольного возраста, как информационная безопасность, безопасность на улице, пожарная безопасность, безопасность в быту, экологическая безопасность, здоровый образ жизни, безопасное поведение в общественных местах, выделены следующие критерии (по Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе): знание правил безопасности жизнедеятельности, поведение в чрезвычайных ситуациях, суждение о правилах безопасности жизнедеятельности [2; 6].

На основе разработанных критериев мы можем судить об уровне в начале педагогического исследования. Диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 1

Диагностический инструментальный оценки уровня сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Диагностический инструментальный
Знание правил безопасности жизнедеятельности	Методика «Исключение лишнего». Беседа по сюжетным иллюстрациям, с изображением детей в конкретной опасной ситуации: «Колючий гвоздь»; «Осторожно, горячо!» «Бумага в огне»; «Падающая книга» и др.
Поведение в чрезвычайных ситуациях	Беседа по картинке «Один дома». Тест «Дорожная история».
Суждение о правилах безопасности жизнедеятельности	Беседа «Кто ты, незнакомец?», «Опасности в играх».

Рассмотрим представленный диагностический инструментальный подробнее [4; 21].

Для выявления знаний правил безопасности жизнедеятельности проводится методика «Исключение лишнего», детям предлагается определить опасные предметы (режущие, колющие, пожароопасные), использование которых может привести к травмам. Могут использоваться как реальные предметы, так их фотографии.

Проводится беседа по сюжетным иллюстрациям, на которых изображены дети в конкретной опасной ситуации, например «Падающая книга», «Осторожно, горячо!» и другие.

Беседуя по картинке «Один дома», мы определяем, насколько легко дошкольник находит правильный выход из сложившейся ситуации, каково его поведение в чрезвычайных ситуациях.

Тест «Дорожная история» позволяет выявить знания детей о правилах дорожного поведения. Ребенок придумывает за короткий промежуток времени дорожную историю с различными ситуациями, произошедшими либо с ним самим, либо со сказочными персонажами, и пересказывает ее. Необходимо учесть знания детей по правилам дорожного движения, оригинальность сюжета, полноту рассказа.

Для выявления уровня суждений детей о правилах безопасности жизнедеятельности проводится беседа «Опасности в играх», которые позволяют оценить поведение других ребят, оказавшихся в ситуации опасности в играх. Беседа «Кто ты, незнакомец?» направлена на выявление безопасности в общении с незнакомыми людьми, позволяет в дальнейшем предостеречь детей от неприятностей, связанных с контактом с незнакомыми людьми.

Наличие данного диагностического инструментального и анализ результатов работы, проведенной с детьми, позволили определить уровни сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в таблице 2.

Уровни сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Знание правил безопасности жизнедеятельности	Ребенок имеет полные представления об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности	Ребенок имеет достаточно полные представления об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности	Ребенок не имеет конкретных представлений об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности
Поведение в чрезвычайных ситуациях	Ребенок легко находит правильный выход из сложившейся ситуации	Ребенок может найти правильный выход из сложившейся ситуации, но не всегда уверен в собственном решении	Ребенок не может найти правильный выход из сложившейся ситуации, не уверен в собственном решении
Суждение о правилах безопасности жизнедеятельности	Ребенок понимает и доказательно аргументирует значимость соблюдения правил безопасности жизнедеятельности	Ребенок понимает, но не всегда доказательно аргументирует значимость соблюдения правил безопасности жизнедеятельности	Ребенок не понимает, не может аргументировать значимость соблюдения правил безопасности

Выводы. Анализ результатов диагностического исследования показал, что 35 % детей старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень сформированности основ безопасного поведения, имеют полные представления об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности, могут найти верный выход из сложившейся ситуации, доказательно аргументировать его, понимают значимость соблюдения правил безопасности жизнедеятельности. 50 % детей имеют средний уровень сформированности основ безопасного поведения, могут найти правильный выход из сложившейся ситуации, но не всегда уверены в собственном решении. 15 % детей имеют низкий уровень сформированности основ безопасного поведения, не имеют конкретных представлений об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности, не могут найти правильный выход из сложившейся ситуации, не уверены в собственном решении, не понимают и не могут аргументировать значимость соблюдения правил безопасности.

Таким образом, результаты диагностического исследования детей старшего дошкольного возраста показали необходимость разработки и реализации комплекса педагогических условий, направленных на сохранение, укрепление и развитие безопасного поведения каждого ребенка при учете возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Литература:

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебное пособие / Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б. Стеркина. М.: АСТ. 2002. 279 с.
2. Бабаева Т.И. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. М.: Детство-Пресс, 2016. 243 с.
3. Белая Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. М.: Знание, 2016. 90 с.
4. Выбина Е.Ю. Проект «Азбука дорожного движения» / Е.Ю. Выбина, Е.В. Кириленко // Ребенок в детском саду. № 9. 2019. С. 21-26.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Знание, 2016. 560 с.
6. Гогоберидзе А.Г. Мониторинг в детском саду / А. Гогоберидзе, Т. Бабаева [Текст]. М.: Детство-Пресс, 2011. 592 с.
7. Григорович Л. Опасные ситуации в жизни детей // Дошкольное воспитание. 2015. № 7. С. 15-20.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
9. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. М.: Дом педагогики, 1999. 418 с.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
11. Кобрин В.М. Безопасность жизнедеятельности. Харьков, 1997.
12. Леонтьев А.Н., Становление психологии деятельности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bookz.ru/authors/aleksei-leont_ev/stanovle_263/1-stanovle_263.html
13. Мартынова А.П. Безопасность жизнедеятельности. Раздел 1. Гигиена труда. Учебно-практическое пособие. М., МГУТУ. 2004.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. М.: Просвещение, 2009. 582 с.
15. Статмэн П. Безопасность вашего ребенка. СПб.: Респекс, 2009. 384 с.
16. Тимофеева Л. Обеспечение информационной безопасности детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание № 7. 2019. С. 4-11.
17. Федеральный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn-80abuscjiibhv9a>.
18. Фирсова А. Безопасность детей – наше общее дело / А. Фирсова, Н. Васильева // Дошкольное воспитание №7. 2018. С. 11-18.
19. Храмова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста Т.Г. Храмова. М.: Педагогическое общество России, 2016. 80 с.
20. Шойгу С.К. Организационные указания по подготовке населения РФ в области защиты от чрезвычайных ситуаций // Основы безопасности жизнедеятельности. №2. 1998. С. 55-60.
21. Шорыгина Т.А. Беседы об основах безопасности с детьми 5-8 лет. М.: ТЦ Сфера, 2016. – 80 с.

22. Щеголев И.А. Основы безопасности жизнедеятельности человека: методическое пособие для учителя начальной школы / Л.А. Михайлов, Н.Д., Копылов, П.Г., Михеева И.А., Щеголев В.П. Соломин. СПб.: Специальная литература, 1998.

Педагогика

УДК 371.134:78

кандидат педагогических наук,

доцент Шинтияпина Инна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей профессиональной подготовки будущих учителей музыки, которая включает комплекс как теоретических, так и практических компетенций, в частности в области вокально-хоровой деятельности. Анализируются возможности хорового искусства в процессе воспитания педагога профессионала, специфика его деятельности в хоровом коллективе и классе дирижирования.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая подготовка, профессиональные компетенции, учитель музыки.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the features of professional training of future music teachers, which includes a set of both theoretical and practical competencies, in particular in the field of vocal and choral activity. The possibilities of choral art in the process of educating a professional teacher, the specifics of his activities in the choir team and conducting class are analyzed.

Keywords: conducting and choral training, professional competencies, music teacher.

Введение. В данный момент перед профессиональным педагогическим образованием ставится задача подготовки такого специалиста для школы, который способен к самостоятельности мышления, организации самостоятельной творческо-исследовательской деятельности, актуализации и интерпретации базового комплекса профессиональных компетенций. Создания условий для ее реализации, обеспечивающих не только саморазвитие, самореализацию и самоактуализацию личности будущего педагога, но и способствующих совершенствованию устоявшихся организационных форм, методов, технологий обучения и порождению новых. Каждый учитель, и особенно педагог в области музыкального искусства, должен владеть не только полной суммой знаний и навыков профильного направления, но и комплексом творческих умений необходимых в любом виде деятельности.

Практическая активность учителя музыки включает, наряду с дидактическими и чисто исполнительские аспекты: хоровое дирижирование, вокальная работа, владение инструментом. Важной частью музыкально-просветительской и профессиональной работы учителя музыки является руководство хоровым, фольклорным или вокально-инструментальным школьным коллективом, которое включает полный комплекс требований к музыкальному руководителю.

Изложение основного материала статьи. Целью статьи обозначено определение компетентностных приоритетов в комплексной профессиональной подготовке будущего учителя музыки в процессе дирижерско-хоровой деятельности. Основными задачами выступили анализ концептуальных подходов в данном аспекте, а также изучение потенциальных возможностей актуализации обучения в данном направлении.

На современном этапе общественного развития остро ощущается противоречие между быстрым техническим прогрессом и недостаточным развитием гуманитарной сферы. Кризис духовности ведет к негативным последствиям социально-политического и экономического характера, кроется в недостатках системы образования. Развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация, несомненно, ведут к активному развитию рационально-логического мышления в ущерб художественно-эстетическому, а также эмоционально-творческому отношению к действительности, развитию креативности личности.

По мнению В.Г. Ражникова одной из основных задач современной музыкальной педагогики выступает именно формирование личности музыканта – художника. Широкие воспитательные возможности музыкальной педагогики не используются, не включаются в живой процесс постижения музыки, отмечает педагог – исследователь «ибо катастрофически падает уровень художественности, личной ответственности в сфере музыкального искусства» [7, 4].

Художественное воспитание вообще и музыкальное в частности способствует нравственному становлению человека, формированию его как личности. Крупнейший композитор Д.Д. Шостакович в одной из статей писал: «Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно открывает вам целый мир великих чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче, чище, совершенней. Благодаря музыке вы найдёте в себе новые, неведомые вам прежде силы...» [8, с. 197]. Музыкальное искусство выступает проводником высоких духовных элементов культуры, позитивно влияя на творческое развитие личности и ее эстетическое сознание.

Хоровое искусство является специфическим направлением музыкально-исполнительской деятельности, включающим сочетание индивидуальных и групповых форм совместной деятельности. Возможность интеграции и концентрации основных видов музыкального исполнительства делает хоровые занятия одним из важных компонентов процесса воспитания будущих учителей музыки разных образовательных учреждений.

Проблема творчества, в частности в музыкальном искусстве, привлекает внимание многих ученых философов, социологов, психологов, физиологов. Вопросы профессиональной подготовки учителей музыки в последние десятилетия подробно исследовались в работах Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой, Ж.М. Дебелой, Г.М. Цыпина, В.Г. Ражникова Т.А. Палагиной и др. Труды этих исследователей освещают

указанную проблему в плане единства требований к содержанию подготовки и профессиональной деятельности учителей музыки.

В педагогических и методологических исследованиях музыкально-исполнительская деятельность в творческих коллективах рассматривается как способ формирования музыкально-эстетической культуры будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки в Вузах (О.П. Рудницкая, М.В. Плешкова, Т.Ф. Фурсенко, В.П. Андрюшенко и др.).

Однако, проблема формирования у студентов специфических способностей развивающихся в процессе индивидуальной работы в классе хорового дирижирования и в ходе коллективной работы хорового коллектива нельзя считать достаточно разработанными. Актуальными в исследовании выступают аспекты, отвечающие требованиям музыкально-педагогической деятельности: способность к педагогической и дирижерско-хоровой интерпретации, двигательная и вокальная исполнительская свобода, эмоционально-артистическая раскрепощенность, владение сценической культурой поведения. Недостаточно специальных исследований, направленных на обоснование структуры указанных особенностей и конструирование системы педагогических заданий по их формированию.

Хоровой класс занимает одну из ключевых ролей в процессе воспитания будущего учителя музыки. Его задачи не исчерпываются только воспитанием у студентов профессиональных умений и навыков пения в хоре, главное – развить в каждом студенте потенциальные творческие возможности, научить их управлять хоровым коллективом на основе овладения творческими методами работы с хором. Успешность обучения во многом зависит от интенсификации процесса овладения хормейстерской деятельностью и эффективным средством в этой работе является овладение навыками дирижерско-хоровой интерпретации.

Хоровой класс и практика работы с хором оказывают влияние на развитие общепедагогических и общемusических качеств студента, его мировоззрение, художественный вкус, требовательность, творческое совершенствование. В процессе хоровых занятий обнаруживаются индивидуальные особенности мыслительной деятельности студентов, эмоционально-волевые качества, отношение к выбранной специальности, интерес к ней, увлеченность и др. Работа с хором – это непрерывный творческий поиск. Применяемые в ней приемы и методы не «кристаллы», раз и навсегда данные, которые нужно просто запомнить и в дальнейшем реализовать, а постоянно изменяющиеся процессы в зависимости от различных конкретных исполнительских условий. Научить студента умению творчески, сиюминутно реагировать на создавшиеся ситуации, профессионально грамотно их разрешать, создавать нешаблонные, оригинальные способы выхода из этих ситуаций, поддерживать живую творческую атмосферу занятия помогает владение дирижерско-хоровой и педагогической интерпретацией. Поэтому умение создавать самостоятельные творческие решения должно пронизывать весь процесс работы в дирижерском и хоровом классе.

А.А. Егоров назвал хоровой класс творческой и исполнительской мастерской, в которой «последовательно, шаг за шагом, курс за курсом, на практических занятиях с хором совершенствуется профессиональная техника студента, проверяются и закрепляются профессиональные навыки, полученные на занятиях по всем дисциплинам специального цикла, растет творческий потенциал» [2, 18].

По мнению В.Л. Живова коллективная основа и принципы хорового исполнительства должны пронизывать весь учебно-педагогический процесс, начинаясь в дирижерском классе и продолжаясь в самостоятельной практической работе с хором. Поиски путей развития творческой самостоятельности студентов являются одной из важнейших проблем совершенствования учебного процесса в Вузе. Одним из путей решения этой проблемы могут являться теоретические работы по анализу хоровых произведений, написание которых возможно в классе дирижирования [4].

Педагог-исследователь также отмечает, что задача реализации индивидуального исполнительского замысла нацелена на формирование у студентов не только специальных хормейстерских знаний, умений и навыков, но и способствует углубленной дифференциации сведений, получаемых в специальных учебных курсах. Являясь частью комплекса дирижерско-хоровой подготовки, данная работа нацелена на воспитание будущего учителя музыки – хормейстера высоко эрудированного специалиста, творческую личность, индивидуальность в области исполнительства [3].

Педагог – дирижер С.А. Казачков определяет задачи обучающегося в процессе практической работы с хором как: овладение навыками управления коллективом в репетиционном процессе, развитие способности слуховой и двигательной координации в исполнительском прочтении многогранного хорового звучания, возможность учиться добиваться эмоционально-творческой отдачи коллектива в концертном воплощении. Осуществление данных задач требует комплексного подхода к профессиональной подготовке [6].

Работа студента в хоровом коллективе осуществляется под руководством педагога, и, как показывает практика, инициатива в процессе занятия чаще и принадлежит преподавателю, нежели студенту. Он быстрее находит ошибки и принимает соответствующие решения, подсказывая, что и как надо делать в той или иной ситуации. Но такая постановка обучения значительно ограничивает возможности проявления студентом самостоятельного практического мышления, связанного с хормейстерской работой, блокирует развитие его личности.

Одной из причин подобного положения является то, что во главу угла ставится подготовка произведения к определенному варианту, приемлемому для исполнения в академическом концерте. Однако это заслоняет главную цель работы хорового коллектива – формирование у студентов профессиональных умений и навыков работы с хором, и формирование творческой личности самого студента, будущего учителя музыки. Деформация цели влечет за собой и деформацию методов обучения. В этом случае оно опирается на ограничение самостоятельности студента и ведет лишь к «натаскиванию», практически не дающего положительных результатов с точки зрения подготовки специалиста, способного к самостоятельному принятию решений.

В документах определяющих перестройку высшего образования подчеркивается важность воспитания специалиста отличающегося инициативой и ответственностью, потребностью в обновлении и обогащении теоретических знаний и практических навыков, способностью к принятию творческих новаторских решений и умению их реализовать.

В комплексе профессиональных компетенций будущего учителя музыки большое место занимает творческий потенциал и готовность к его реализации. Среди умений данного комплекса особое место занимает владение навыками интерпретации в процессе разучивания репертуара и его концертного воплощения. Несомненно, важным для учителя музыки, как будущего дирижера-хормейстера, в

практической работе с репертуаром является выявление в структуре музыкального произведения тех аспектов, толкование которых позволяет обозначить, художественно осмыслить его содержание, а затем практически реализовать в реальном звучании хорового коллектива [5].

Одновременно с овладением закономерностями построения музыкальной ткани хорового произведения исполнителю необходимо владеть содержательным комплексом дирижерско-исполнительского искусства. В данном процессе важную роль играет возможность освоения законов художественного воздействия специфическими исполнительскими средствами и приемами.

Процесс обучения дирижерскому искусству представляет собой семиотическую систему, структурно состоящую из: двигательной пластики рук, мануальной кистевой техники, мимики и беззвучной артикуляции. Комплекс невербальных средств общения дирижера с хоровым коллективом, культурно - образных смыслов и побуждений к деятельности, напрямую связаны с личностью дирижера. Именно в данном контексте дирижерская семиотика выступает не только инструментом текстового анализа музыкального произведения, но системной основой личностных профессиональных компетенций [1].

Прочтение дирижером вокально-хоровых текстов, реализация технологических и художественных замыслов - дирижерская герменевтика, выступает своеобразной платформой в создании авторского интерпретаторского замысла. Процесс плодотворной передачи дирижером содержания музыкального произведения и интерпретаторского замысла участникам хора происходит через актуализацию средств коммуникации, где важное место занимает слово. Вербальный фактор является одним из основных аспектов хоровой репетиции, ориентирует на креативность и исполнительское мастерство.

Комплекс освоенных компетенций в области дирижерско-хоровой деятельности реализуется через практическую возможность сценического воплощения концертной программы. Процесс концертного исполнительства требует максимальной концентрации усилий дирижера, способности вывести интерпретацию хорового произведения на уровень равноценного взаимодействия руководителя и коллектива, осуществления эстетического воплощения художественных смыслов музыкальной драматургии хоровой партитуры. Возможность исполнительской актуализации появляется в сценическом воплощении, где выявляются достоинства и недостатки в формировании программы, а также наблюдается преобразование репетиционных шаблонов в концертное вдохновение.

Рассматривая структуру интерпретаторской базы дирижера, можно выделить следующие компоненты и их сущностные составные части: обще-музыкальные и артистические способности (музыкальный слух, память, мимика, двигательная пластика); художественно-технический профессионализм (мануальное совершенство, мастерство работы с творческим коллективом); техника прочтения текстуального материала (анализ содержания, дирижерская семиотика).

Также можно выделить компоненты, структурирующие интерпретаторскую базу участников хорового коллектива: музыкально-артистические способности; техническая оснащенность; художественно-творческое мастерство хористов.

Таким образом, комплекс профессиональных компетенций будущего учителя музыки, являющийся качественным показателем в том числе и базовой дирижерско-хоровой подготовки, представляется системой основных компонентов: художественно-смыслового анализа хорового произведения, дирижерской семиотики, концертно-исполнительского мастерства.

Выводы. Проведённый исследовательский анализ и обобщение передового педагогического опыта и концептуальных подходов в области дирижерско-хоровой деятельности будущих учителей музыки позволили обозначить компетентностные приоритеты в целенаправленной комплексной профессиональной подготовке, а также потенциальные возможности актуализации процесса обучения в данном направлении.

Литература:

1. Васильев В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании / В.А. Васильев. – Л., 1990. – 117 с.
2. Егоров А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин / А.А. Егоров. – Л.: Музыка, 1976. – 159 с.
3. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства / В.Л. Живов. – М.: изд-во МГТУ им. Н. Баумана - 1998 – 288 с.
4. Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения / В.Л. Живов. - М.: Музыка, 1987. - 95 с.
5. Иконникова Л.Н. Интерпретаторская культура хорового дирижера / Л.Н. Иконникова; науч. ред. Ю.Д. Златковский. – Минск: Изд. центр БГУ, 2005. – 143 с.
6. Казачков С.А. Дирижер хора – артист и педагог / С.А. Казачков – Казань: Казан. гос. консерватория. 1998. – 308 с.
7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Музыка, 1989, - 140 с.
8. Шостакович Д.Д. Сборник статей к 90-летию со дня рождения / сост. Л.Г. Ковнацкая. - СПб.: «Композитор», 1996 – 400 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Шмидт Надежда Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (г. Новосибирск)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты математической подготовки студентов среднего профессионального образования, а именно её экономической части. В первую очередь, дана актуальность данной темы, отмечена её важность. Перечислены основные общекультурные компетенции, которыми должен владеть выпускник среднего профессионального образования. Описан один из возможных путей решения проблемы усиления и улучшения математической подготовки будущих специалистов. Также дано определение математической подготовки студентов среднего профессионального образования.

Перечислены направления, необходимые непосредственно для усиления экономической составляющей в обучении математике студентов. Кроме того, в работе рассмотрен пример содержания экономической составляющей дисциплины «Математика» на примере изучения раздела «Функция. Основные свойства функции». Отмечено, что для усиления экономической составляющей необходимо повторять общие сведения, а также изучать новую информацию. В особенности к этому относится решение различного рода задач, имеющих связь собственно с экономическими моментами. В статье рассмотрено несколько примеров таких задач, проведен их анализ с различных точек зрения, в том числе математической. Тем самым, удалось заключить конкретные выводы по усилению экономической составляющей математической подготовки студентов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: математическое образование, экономическая составляющая, общекультурные компетенции, система задач.

Annotation. The article deals with the main aspects of mathematical training of students of secondary vocational education, namely its economic part. First of all, the relevance of this topic is given, its importance is noted. The main General cultural competencies that a graduate of secondary vocational education should possess are listed. One of the possible ways to solve the problem of strengthening and improving the mathematical training of future specialists is described. The definition of mathematical training of students of secondary vocational education is also given. The directions necessary directly for strengthening the economic component in teaching mathematics to students are listed. In addition, the paper considers an example of the content of the economic component of the discipline "Mathematics" on the example of studying the section "Function. Basic properties of the function". It is noted that in order to strengthen the economic component, it is necessary to repeat General information, as well as to study new information. In particular, this applies to solving various types of problems that have a connection with the actual economic moments. The article considers several examples of such problems and analyzes them from various points of view, including mathematical ones. Thus, it was possible to conclude concrete conclusions on strengthening the economic component of mathematical training of students of secondary vocational education.

Keywords: mathematical education, economic component, General cultural competence, system of tasks.

Введение. Переход системы образования к компетентностной модели и сопровождающая их смена федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования (СПО) обозначили проблему отбора содержания программ курсов, изучаемых студентами СПО.

Изучение требований ФГОС СПО показало, что выпускнику необходимо владеть совокупностью общекультурных компетенций. К ним относятся: умение организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач и др.

В сфере математического образования она стоит достаточно остро в связи с задачей усиления математической подготовки будущих специалистов. Как отмечается в Концепции развития математического образования в Российской Федерации «выбор содержания математического образования на всех уровнях образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни, нарушена его преемственность между уровнями образования» [4].

Изложение основного материала статьи. Одним из возможных путей решения обозначенной проблемы является выделение и усиление экономической составляющей математической подготовки студентов среднего профессионального образования.

Под математической подготовкой студентов СПО понимаем – подготовку, направленную, на приобретение обучающимися в процессе освоения образовательной программы знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности. Курс математики в среднем профессиональном образовании с одной стороны самостоятельный учебный предмет, а с другой инструмент для решения широкого круга экономических задач в специальных дисциплинах.

Экономическая составляющая обучения математике специалистов 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), 38.02.02 Страхование (по отраслям), 38.02.06 Финансы, 38.02.07 Банковское дело имеет свои особенности в содержании и собственно в процессе, связанные со спецификой задач экономики и управления, страхования, а также с разнообразными подходами к их решению.

Для усиления экономической направленности в обучении математике студентов СПО можно выбрать следующие направления:

- использование системы учебно-профессиональных задач в обучении математике. Система задач включает в себя профессионально-ориентированные, поисково-ориентированные, эвристические, научно-поисковыми и рефлексивные задачи [3];
- применение на семинарах по математике учебно-экономической документации;
- проведение практических работ по решению задач с экономическим содержанием в среде MS EXCEL;
- изготовление наглядных пособий (схемы, флаер-таблицы, диаграммы и др.) и моделей финансово-экономических процессов с объяснением их форм, содержания и назначения;
- использование для самостоятельной работы студентов различного рода заданий, содержащихся в учебно-экономической документации; конкретных расчетных работ, выполнение которых связано с применением знаний и умений по экономическим, специальным дисциплинам и математике, что способствует формированию у студентов навыков творческой деятельности и профессиональных компетенций;
- работа студентов по заданию преподавателя со справочной и экономической литературой для выполнения расчетных работ, исследовательских проектов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

В качестве примера рассмотрим содержание экономической составляющей дисциплины «Математика» на примере изучения раздела «Функция. Основные свойства функции». Функции находят широкое применение в экономической теории и практике. Список используемых в экономике функций достаточно широк. Наряду с линейными, используются нелинейные функции: дробно-линейные, степенные, показательные, логарифмические функции. Теория экономических циклов как теория «больших волн» в экономике позволяет использовать тригонометрические функции. Как результат изучения данной темы, с

учетом требования формирования общекультурных компетенций, студенты должны: правильно употреблять функциональную терминологию, анализировать графики функций, понимать, что функция - математическая модель, позволяющая описывать и изучать разнообразные зависимости между величинами в естественно-научной, а также социально-экономической сфере.

Данная тема изучалась студентами в школьном курсе и продолжают изучать в рамках СПО. Но при изучении дисциплин экономического цикла возникает ряд проблем, таких как неумение: строить графики функций; «читать» график функции; видеть закономерности изменения величин, т.е. проводить экономическую интерпретацию задачи.

Усиление экономической составляющей можно осуществлять на этапе повторения общих сведений, а так же изучения новых свойств функций. Для этого необходимо рассмотреть функции: полезности, производственную, выпуска, издержек, спроса, потребления, предложения и решить ряд задач.

Например, рассмотрим задачу с использованием линейной модели издержек. Фиксированные издержки составляют 10 тыс. руб. в месяц, переменные издержки – 30 руб., выручка – 50 руб. за единицу продукции. Составить функцию прибыли и построить ее график.

Решение. Совокупные издержки $C(x)$ состоят из постоянных и переменных издержек: $C(x) = F + V$, $F = 10000$, $V = 30x$, $R = 50x$ (переменные издержки прямо пропорциональны количеству произведенной продукции; совокупный доход или выручка определяется формулой, где p – цена ед. товара).

$$P(x) = R(x) - C(x), \quad P(x) = 50x - 30x - 10000 = 2x - 10000$$

Прибыль, Прибыль

Экономический смысл задачи. При малых значениях x прибыль отрицательна, т.е. производство убыточно. При увеличении x прибыль возрастает, в точке $x = 500$ она обращается в нуль и после этого становится положительной.

В разделе «Элементы теории вероятностей и математической статистики» рассматриваются следующие вопросы: классическое, статистическое и геометрическое представления о вероятности, раскрываются основные теоремы о вероятности суммы и произведения событий, а также основные формулы комбинаторики. Дается представление о дискретной и непрерывной случайных величинах, их основные характеристики, такие как математическое ожидание, дисперсия, среднее квадратическое отклонение.

Для усиления экономической составляющей математической подготовки необходимо добавить к типовым задачам задачами из финансовой практики. Например, при изучении теорем сложения и умножения вероятностей решить задачу о перечислении через промежуточный банк. Перед банком в г. Н. стоит задача в течение одних суток делать перечисления в определенный банк г. К. Перечисление можно сделать только через промежуточный банк г. М. Вероятность перечисления в течение суток из г. Н. в г.К. $p(HK)=0,6$. Вероятность перечисления в банк г. М. равна $p(HM)=0,8$. Найти вероятность перечисления в течение суток из банка г. К.

Решение:

Очевидно,

что

события,

$$HK = HM \cdot MK,$$

$$p(HK) = p(HM) \cdot p(MK), \quad p(MK) = \frac{p(HK)}{p(HM)} = \frac{0,6}{0,8} = 0,75$$

. Учитываем, что события НМ и

МК независимые, т.е. перечисление из М. в К. не зависит от того, откуда это инициировано. Ответ: 0,75.

Экономический смысл задачи: решение задачи дает возможность определить качество работы банка г.М., при этом не обязательно проводить исследование в г. М., задача решается, не покидая г. Н.

Изучая дискретные случайные величины предложить для решения задачу о стратегии брокера. Брокер, имея некоторую сумму денег, желает приобрести на бирже три вида ценных бумаг Q1, Q2, Q3 со случайным доходом в у.е., который подчиняется законам распределения (табл. 1).

Таблица 1

Законы распределения ДСВ

Q1	-10	0	10	20	Q2	-10	0	10	20
	0,1	0,1	0,5	0,3		0,1	0,2	0,3	0,4
Q3	-10	0	10	20					
	0,1	0,3	0,1	0,5					

Какая стратегия обеспечит брокеру средний доход с наименьшим риском?

Решение. Найдем средний ожидаемый доход от каждой операции, который будет иметь смысл математическое ожидание:

$$\overline{Q_1} = M[Q_1] = -10 \cdot 0,1 + 0 \cdot 0,1 + 10 \cdot 0,5 + 20 \cdot 0,3 = 10$$

$$\overline{Q_2} = M[Q_2] = -10 \cdot 0,1 + 0 \cdot 0,2 + 10 \cdot 0,3 + 20 \cdot 0,4 = 10$$

$$\overline{Q_3} = M[Q_3] = -10 \cdot 0,1 + 0 \cdot 0,3 + 10 \cdot 0,1 + 20 \cdot 0,5 = 10$$

Таким образом, все три операции имеют одинаковый средний ожидаемый доход, поэтому сделать выбор в пользу какой-то одной сделки на данном этапе анализа сложно.

При игре на бирже значение имеет не только ожидаемая прибыль, но и риск, связанный с принятием того или иного решения. В случае принятия ошибочного решения брокер рискует недополучить прибыль со средним ожидаемым доходом. Мету разбросанности возможных значений дохода вокруг среднего ожидаемого дохода можно считать мерой риска. Риск вычисляется как среднее квадратическое отклонение:

$$R_1 = \sqrt{D_1} = \sqrt{(-10-10)^2 \cdot 0,1 + (0-10)^2 \cdot 0,1 + (10-10)^2 \cdot 0,5 + (20-10)^2 \cdot 0,3} = \sqrt{80} \approx 8,9;$$

$$R_2 = \sqrt{D_2} = \sqrt{(-10-10)^2 \cdot 0,1 + (0-10)^2 \cdot 0,2 + (10-10)^2 \cdot 0,3 + (20-10)^2 \cdot 0,4} = \sqrt{100} = 10;$$

$$R_3 = \sqrt{D_3} = \sqrt{(-10-10)^2 \cdot 0,1 + (0-10)^2 \cdot 0,3 + (10-10)^2 \cdot 0,1 + (20-10)^2 \cdot 0,5} = \sqrt{120} \approx 10,9.$$

С точки зрения рискованности, самой безопасной будет первая операция, а самой рискованной – третья. Анализ ситуации показывает, что брокеру лучше вкладывать деньги не в одну из этих операций, а во все

$$Q = \frac{1}{3} \cdot Q_1 + \frac{1}{3} \cdot Q_2 + \frac{1}{3} \cdot Q_3.$$

три, распределяя денежные средства поровну между акциями:

$$Q = \frac{1}{3} \cdot (Q_1 + Q_2 + Q_3) = \frac{1}{3} \cdot (10 + 10 + 10) = 10$$

ожидаемый доход от этой операции:
соответствующий риск:

$$\bar{R} = \sqrt{D \left(\frac{1}{3} (Q_1 + Q_2 + Q_3) \right)} = \sqrt{\frac{1}{9} (D_1 + D_2 + D_3)} = \frac{1}{3} \sqrt{80 + 100 + 120} \approx 5,77$$

Анализ ситуации показывает, что брокеру лучше вкладывать деньги не в одну из этих операций, а во все три, распределяя денежные средства поровну между акциями. Результат отражает известный в экономике принцип диверсификации: при усреднении результатов независимых и приблизительно одинаковых по масштабу операций, средний доход усредняется, а риск уменьшается. Этот принцип не приносит максимального дохода, но обеспечивает устойчивое финансовое положение.

С математической точки зрения целесообразно подчеркнуть использование вероятностного подхода к задачам на отыскание наибольшего и наименьшего значения функции (экстремума). Например, задача про инвестора. Инвестор вложил свои средства в два инвестиционных фонда в равных размерах. Каждый инвестиционный фонд должен принести 100% годовой прибыли. Вероятность того, что первый инвестиционный фонд «не лопнет», равна 0,8, для второго инвестиционного фонда эта вероятность равна 0,9. Средства, вложенные в «лопнувший» фонд, инвестор теряет. а) Найти ряд распределения прибыли; б) Найти математическое ожидание прибыли; и) Какова вероятность того, что по истечении года финансист по крайней мере ничего не теряет?

Решение. Введем обозначения: А – первый фонд «лопнет», В – второй фонд «лопнет», – первый фонд «не лопнет», – второй фонд «не лопнет», вероятности $p(A)=0,2$; $p(-)=0,8$; $p(-)=0,9$; S – средства, вложенные в один фонд. Случайными событиями в этой задаче являются «фонд лопнет» и «фонд не лопнет». События А и В

независимы, поэтому вероятности событий AB , $\overline{AB}$, $A\overline{B}$, $\overline{A}\overline{B}$ вычисляются как произведения соответствующих вероятностей. Значения этих вероятностей приведены в таблице 2.

Таблица 2

Вероятности событий

Событие	AB	$\overline{AB}$	$A\overline{B}$	$\overline{A}\overline{B}$
Вероятность события	0,02	0,08	0,18	0,72
Число «лопнувших» фондов	2	1	1	0
Потерянные средства	2S	S	S	0
Возвращенные средства	0	S	S	2S
Прибыль	0	S	S	2S
Суммарный доход	0	2S	2S	4S

Число «лопнувших» фондов, потерянные средства, возвращенные средства, прибыль на них, а так же суммарный доход, который инвестор будет иметь через год, являются случайными величинами. Их ряды распределения приведены в таблице. По ряду распределения каждой случайной величины можно найти ее числовые характеристики. Математическое ожидание будет $0 \cdot 0,002 + S \cdot 0,08 + S \cdot 0,18 + S \cdot 0,72 = 1,7S$. Вероятность того, что инвестор, по крайней мере, ничего не потеряет, находится суммированием соответствующих вероятностей: $0,08 + 0,18 + 0,72 = 0,98$. Ответ: б) 1,7S; в) 0,98.

Экономический смысл задачи. Вероятность ничего не потерять достаточно велика 0,098, а вероятность риска 0,02 достаточна мала. Вкладывать по такой схеме целесообразно, тем более удвоение средств 4S можно ожидать с вероятностью 0,72.

Выводы. Итак, отметим, что усиление экономической составляющей математической подготовки студентов СПО направлено на решение задачи - выполнения требований стандартов образования. В связи с этим необходимо не только обновлять содержания задач и упражнений путем включения и раскрытия

основных понятий рыночной экономики, связанных с банковской, финансовой, коммерческой, страховой деятельностью, которые обеспечат формирование общекультурных и профессиональных компетенций, но и систематически их использовать на лекционных или практических занятиях.

Литература:

1. Зеленцов Б.П. Вероятностные задачи с экономическим содержанием: практикум. – Новосибирск: САФБД, 2007. – 124 с.
2. Сборник задач по высшей математике для экономистов: учеб. пособие / под ред. Ермакова. – М.: ИНФРА – М. 2003. – 575 с.
3. Шмидт Н.М. О формировании компетенций у студентов через систему учебно-профессиональных задач // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под ред. д-ра пед. наук, проф. Э.Г. Скибицкого. Новосибирск: САФБД, 2016. С. 165-168.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/laws/acts/1/50534854451088.html>. Дата обращения 27.12.2018 г.

Педагогика

УДК 373

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна**

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Абраамян Симон Мурадович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ АСПЕКТ

Аннотация. Глобальные изменения в мировой практике вовлекли высшее образование в новый мир, мир изменений, сформированный интегрированной мировой экономикой, технологиями, международной сетью знаний. Очевидно, что система образования завтрашнего дня будет существенно отличаться от сегодняшней. Инновационные подходы к преподаванию и обучению будут распространяться и будут более эффективно использоваться благодаря технологиям и телекоммуникациям. Рынок образовательных услуг становится безграничным, выходит за пределы национального государства.

Ключевые слова: высшее образование, инновации, технологии, образовательные организации высшего образования, глобализация.

Annotation. Global changes in world practice have brought higher education into a new world, a world of change shaped by an integrated world economy, technology, and an international knowledge network. Obviously, tomorrow's education system will differ significantly from today's. Innovative approaches to teaching and learning will be disseminated and used more effectively through technology and telecommunications. The market for educational services is becoming limitless, going beyond the national state.

Keywords: higher education, innovation, technology, educational organizations of higher education, globalization.

Введение. Исторически высшее образование было требованием к подготовке специалистов и воспринималось как необходимость. Сегодня технологические изменения происходят стремительными темпами. Ученые прогнозируют, что системы образования завтрашнего дня будут резко отличаться от сегодняшних. Они считают, что новые подходы к преподаванию и обучению будут распространяться и будут более эффективно использоваться благодаря образовательным технологиям и телекоммуникациям.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе наблюдаются серьезные изменения в сфере высшего образования, потребность в нем стремительно растет. Однако глобализация, как ключевая реальность XXI века, обязала высшее образование критически проанализировать роль и миссию каждой образовательной организации в глобальных, меняющихся требованиях в современном обществе. Глобализация определяется как реальность, формируемая все более интегрированной мировой экономикой, новыми информационно-коммуникационными технологиями, появлением международной сети знаний. Однако расширяя возможности и программы в образовательной сфере нельзя забывать о необходимости совершенствовать систему качества [1].

Новые роли университетов имеют существенно важное значение для экономического роста путем создания и применения новой информации и знаний. Используя новые технологии в качестве ускорителя, образовательные организации высшего образования превращаются в виртуальную образовательную модель, используемых в экономике знаний [2].

Глобализация создает и охватывает рынки и конкуренцию между образовательными организациями и между странами. Глобализация сделала различные национальные системы более похожими друг на друга по форме, по заданию и организационному языку. Глобализованная конкуренция, финансирование деятельности и прозрачность в целях повышения степени готовности образовательной организации и стран к решению глобальных задач. Глобальное высшее образование более открыто, чем национальные системы, с широким спектром возможностей для инноваций, альянсов и рынков. Для максимальной эффективности в глобальной среде необходимо, чтобы образовательные организации высшего образования сохранили сильное чувство идентичности и цели [3].

Одновременно эффективность глобальной среды означает готовность к изменениям, быстрой и эффективной модификации и адаптации. Во многих странах обсуждается вопрос о том, повышает ли

конкуренция внутри страны конкурентоспособность за рубежом и какое сочетание конкуренции с сотрудничеством даст наилучшие результаты [4]. Глобализация с изменениями в мировой экономике, ростом разнообразия и повсеместным использованием технологий создает беспрецедентные возможности и вызовы для высшего образования. Поскольку глобальная экономика знаний требует высшего образования, университеты сталкиваются с переходом от более формальной традиционной роли работы в интересах общественного блага к пересмотру своей институциональной миссии, включая инновации, предпринимательство и маркетинг. Цифровая экономика предоставляет огромные возможности для образовательных организаций высшего образования. Цифровые технологии создают больший доступ к образованию, новые рынки сбыта и расширяют возможности получения дохода для образовательных организаций высшего образования. Благодаря технологическим инновациям, создающим более широкий доступ к высшему образованию, у образовательных организаций высшего образования появляются все более широкие возможности для расширения источников доходов за счет продажи знаний [5]. Таким образом, образовательных организаций высшего образования можно позиционировать на национальном и международном рынке как предпринимательские модели.

Такие изменения необходимы для того, чтобы образовательные организации высшего образования оставались жизнеспособными. Выживание многих образовательных организаций высшего образования требует адаптации традиционных образовательных парадигм и создания новой модели глобального взаимодействия. Современная модель университета сегодня является комбинационной многомерной моделью образования: физической и онлайн, или онлайн [6]. В связи с этим университеты используют технологию в качестве одного из основных средств установления и поддержания контактов с разнообразным и меняющимся контингентом обучающихся, ищущих образование в разных странах и регионах. Технологические изменения, хотя и создают огромные проблемы, одновременно с этим открывают большие возможности. Использование современных технологий сегодня позволяют продуктам и услугам охватить практически любой уголок мира. Таким образом, в стремлении быть конкурентоспособными во всем мире, большинство стран осуществляют реформирование высшего образования с учетом современных тенденций [7].

Исследователи прогнозируют, что 80 процентов новых рабочих мест, созданных в мировой экономике знаний, потребует высшего образования. Чтобы оставаться жизнеспособными в экономике знаний, образовательным организациям высшего образования необходимо осваивать предпринимательскую деятельность, путем маркетинга самих себя, создания совместных союзов и подготовки к новым, формирующимся технологиям и расширенной студенческой базе [8]. Глобализация заставила образовательные организации высшего образования критически изучить их участие на международной арене и оценить свое участие в меняющемся мире. Высшее образование все чаще рассматривается в качестве одного из основных стимулов как экономического, так и социального развития. Увеличение числа обучающихся представляет собой серьезную проблему для обеспечения доступа к качественному высшему образованию. Глобализация влечет за собой формирование международных рынков, работающих в режиме реального времени в общих финансовых системах с беспрецедентными уровнями прямых иностранных инвестиций и международной подвижностью производства и людей [9]. С другой стороны, глобализация основана на первых международных системах коммуникаций, информации, знания и культуры, склоняющейся к единственному мировому сообществу. Непрерывно простирающиеся сети создают новые методы для человеческой ассоциации беспрецедентного уровня и гибкости, охватывая города и страны с различными культурами и уровнями экономического развития [10].

Эти сети обеспечивают возможность передачи сложных данных, имеющих важное значение для наукоемкого производства. Процессы коммуникации и информации, в рамках которых объединяются экономические и культурные аспекты, представляют собой то, что является новым в области глобализации [11].

Исторически высшее образование считалось общественным благом, приносящим огромную пользу не только отдельным людям, но и всему обществу. Высшее образование представляет собой само по себе общественное благо, производящее общественные блага, приносящее пользу одновременно гражданам и обществу. Высшее образование как общественное благо должно распространять выгоды на граждан [12]. Кроме того, образовательные организации высшего образования преследуют многочисленные цели, а не только экономические. В период, когда экологические, социальные, культурные и экономические проблемы требуют новаторских решений и новых концепций, высшее образование должно давать и креативность для устойчивости, и устойчивость для подотчетности. Несмотря на то, что глобальное высшее образование может расширить доступ к высшему образованию, существует серьезная обеспокоенность по поводу равенства доступа [13]. По мере того как обучение становится все более безграничным, политика в области высшего образования, вероятно, будет занимать все более важное место в национальных повестках дня. Развивающиеся страны считают, что расширение участия в системе высшего образования имеет решающее значение для их перехода к развитой стране и для создания возможностей для их граждан в экономике знаний. Аргумент о том, что высшее образование является основным драйвером экономической конкурентоспособности во все более глобальной экономике знаний, в настоящее время широко принят [14].

Понимание новых информационно-коммуникационных технологий крайне важно для администраторов систем высшего образования как в локальной, так и в глобальной перспективе [15].

Высшие учебные заведения как никогда играют ключевую роль в построении широкого спектра отношений и непрерывном потоке ресурсов. Технология трансформирует высшее образование, обеспечивая глобальную направленность, тем самым усиливая глобальную взаимосвязанность. Технологии теперь стали центральным элементом глобальных изменений: перестройка социальной, экономической и культурной жизни, а также высшего образования. Технология не создала международных университетов, но на всех влияет концептуальное и реалистичное влияние глобализма как с точки зрения образования (обучения), так и ресурсов (обучающихся). Первые всемирные системы связи, информации, знаний и культуры связывают мир вместе и создают глобальное взаимосвязанное государство [16].

За последнее десятилетие технические инновации изменили необходимый набор знаний, умений и навыков, необходимых для успеха на рабочем месте и в обществе [17]. Подготовка технически образованных и квалифицированных специалистов имеет большое экономическое значение для стран и требует значительного внимания как со стороны педагогов, так и работодателей. Образовательные организации

высшего образования по всему миру предоставляют обучающимся знания и навыки, необходимые для функционирования в обществе как в личностном плане, так и производственном. Теперь, когда общество взяло на себя глобальную направленность, поддерживаемую технологиями, образовательным организациям высшего образования предлагается предложить высококачественное образование, особенно технологическую грамотность, широкой разнообразной аудитории [18].

Экономические и технологические изменения происходят ускоряющимися темпами в обществе знаний, что делает обучение на протяжении всей жизни для каждого необходимым условием успеха на производстве. Это особенно характерно для переходного периода от промышленного производства к экономике, основанной на знаниях. Сегодняшние выпускники будут многократно менять карьеру, каждое изменение требует доступа к обучению на протяжении всей жизни, при этом при каждой смене карьеры требуется дополнительное образование [19].

Поэтому доступ к высшему образованию является необходимостью для мобильности рабочих мест и экономического успеха. Глобализация высшего образования делает новый акцент на содержании и процессе образования в сочетании с глобальными и экономическими последствиями для получения образования [20]. Следовательно, высшее образование все чаще рассматривается как крупный двигатель экономического развития во всем мире. Во всем мире университеты вынуждены пересматривать свои миссии и цели. Демографические изменения также создают прямые, долгосрочные проблемы для университетов [21].

Многие страны вынуждены конкурировать за талантливых обучающихся, стремясь не только удержать их, но и набирать и удерживать талантливых обучающихся из других стран. Кроме того, постоянно расширяющееся многообразное общество, уверяет, что университетам потребуются дополнительные ресурсы для удовлетворения потребностей этих разнородных обучающихся [22]. Университеты являются важными инкубаторами финансов, талантов и инноваций. Они обладают уникальными возможностями для обеспечения лидерства в отношении будущих инноваций, развития и изменений. Экономические соображения, связанные с международной конкурентоспособностью, стали значительной движущей силой глобализации преподавания и обучения. Наряду с движением товаров и общих услуг в последнее десятилетие значительно улучшилось движение образовательных услуг и продуктов [23]. Высшее образование все чаще рассматривается не только как экспортный товар, но и как ключевой национальный бренд для владения знаниями в стране. Образовательные организации, занимающиеся вопросами знаний, будь то частные или государственные, рассматриваются в качестве важных заинтересованных сторон в деле обеспечения глобальной и местной конкурентоспособности страны [24].

Исторически образование рассматривалось как одна из основных потребностей человека, а некоторые - как право и ключевой фактор социально-экономического развития [25]. Считается, что инвестиции в образование повышают благосостояние людей, одновременно повышая их «человеческий капитал» и экономический потенциал. Возможности стран по внедрению, распространению и максимальному использованию быстрых технологических и образовательных улучшений зависят от надлежащих систем образования [26].

Выводы. Таким образом, путь к высшему образованию наполнен проблемами, рисками и неопределенностями, которые начинаются с того, что образование оценивается как нечто большее, чем простой товар: образование становится общественным благом. Высшее образование все чаще рассматривается в качестве одного из основных инструментов экономического развития. Высшее образование является ключевым элементом в формировании международной среды, которая пронизана глобальной маркетинговой средой. Высшее образование имеет важное значение для создания, обмена и внедрения знаний на мировом рынке. Глобализация создает атмосферу в системе высшего образования, в которой знания и информация высоко ценятся за их способность расширять интеграцию. Таким образом, под влиянием глобализации изменения в высшем образовании предоставляют большинству университетов значительные возможности для успеха на рынке услуг высшего образования. На пути к измерению экономической ценности высшего образования.

Литература:

1. Аудретч, Д.Б. От предпринимательского университета до университета для предпринимательского общества. Журнал передачи технологии, 2014. - № 39 (3). - С. 313-321
2. Авдеева, Т.И., Кулик, А.Д., Косарева, Л.А., Жилкина, Т.А., Белогулов, А.Я. Проблемы и перспективы развития системы высшего образования в современном обществе. Журнал европейских исследований, 2017, - №20 (4В). - С. 112-124.
3. Багли, С.С., Портной, Л.М. Установление этапа: Глобальная конкуренция в сфере высшего образования. Новые направления для высшего образования, 2014. - № 168. - С. 5-11.
4. Болл, С.Я. (2010). Приватизация образования: приватизация политики в области образования, приватизация исследований в области образования: управление сетью и «конкурентное государство». Журнал политики образования, 2010. - № 24 (1). - С. 83-99.
5. Галичин В.А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития [Текст]: В.А. Галичин, М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. - 60 с.
6. Доклад ЮНЕСКО «Переосмысливая образование». М., 2015 / <https://vk.com/@-173090900-doklad-unesko-pereosmyslivaya-obrazovanie>
7. Зима Н.А. Инновационные тенденции модернизации в образовании в условиях глобализации // Фундаментальные исследования, 2006. - № 7. - С. 78-80.
8. Ильин И.В., Урсул А.Д. Эволюционный подход к глобальным исследованиям и образованию: теоретико-методологические проблемы // Век глобализации, 2010. - № 1. - С. 3-17.
9. Иноземцев В.Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // Вопросы философии, 2004. - № 4. - С. 58-69.
10. Кризис общественной миссии в вузах. Международное высшее образование, 2015. - № 80. - С. 4-5 / <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6130>.
11. Кудашов В.И. Стратегии и сценарии развития высшего образования в условиях глобализации // Философия образования, - 2012. - № 6(45). - С. 78-82.
12. Лапин Н.И. Кризисный социум в контексте социокультурных трансформаций [Электронный ресурс]: Мир России, 2000. - № 3. - С. 3-47. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/363/008/1220/2000_n3_p3-47.pdf (дата обращения: 12.05.2017).

13. Музыкантский А.И. Образование как стратегический ресурс общества // Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогическое образование», 2008. - № 1. - С. 59-68.
14. Налетова И.В. Высшее образование как один из приоритетов государственного развития в современном мире. Тамбов, 2009. - С. 16-24.
15. Панибратцев А.В. Глобализация и проблемы высшего образования в России. Научный вестник МГТУ ГА, 2014. - №203. - С. 49-55.
16. Рыжкова И.В. Образование как геополитический ресурс в пространстве Баренцева Евро-Арктического региона // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2013. - № 2(77). - С. 8-12.
17. Салми Д. Создание университетов мирового класса / Д. Салми. - М.: Издательство «Весь мир», 2009. - 132 с.
18. Семяко Г.В. Высшее образование в условиях глобализации экономики // Экономика образования, 2010. - № 6. - С. 39-45.
19. Федотова Н.Н. Глобализация и образование // Философские науки, 2008. - № 4. - С. 5-24.
20. Фролов А.В. Влияние мирового экономического кризиса 2008- 2009 гг. на высшее образование и его глобализацию // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2011. - № 3.
21. Чумаков А.Н. Культурно-цивилизационное измерение глобального мира // Материалы ежегодных Моисеевских чтений, 2015. -Т. 4. - С. 56-61.
22. Щелкунов М.Д. Образование в эпоху глобализации // Вестник экономики, права и социологии, 2008. - № 2. - С. 95-100.
23. Atkinson R.D., Ezell S. The Case for a National Manufacturing Strategy. April 26, 2011: [URL] <http://www.itif.org/files/2011-national-manufacturing-strategy.pdf>.
24. De Wit H. Trends and Drivers in Internationalization. March 20, 2011: [URL] <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110318125131371>
25. Knight J. Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas. London : The Observatory on Borderless Higher Education, 2005.
26. Smith A. D. Towards a Global Culture? // Global Culture. Nationalism, Globalization, Modernity / ed. by M. Featherstone. London, 1990. Pp. 171-192.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики

Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье автор раскрывает содержательную структуру патриотического воспитания младших школьников, рассматривает основные задачи воспитания младших школьников в «Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития российской государственности», «Концепции национального воспитания», «Концепции воспитания детей и молодежи в национальной системе образования». Современная российская школа находится в процессе динамичного развития, творческого поиска, преобразования и активизации научно-педагогических проектов. Школа должна стать для учащихся и учителей местом духовного обогащения каждого из участников учебно-воспитательного процесса, где формировалась бы гражданственность, ответственность за свой вклад в национальное возрождение России, в развитие государства. Большую роль в этом играет воспитание патриотических чувств младших школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, нравственность, уважение, развитие, формирование.

Annotation. In the article the author reveals the meaningful structure of Patriotic education of Junior schoolchildren, examines the main objectives of education in primary school in the "Concept of civic education of the individual in terms of development of the Russian statehood", "the concept of national education, Concepts of education of children and youth in the national education system". The modern Russian school is in the process of dynamic development, creative search, transformation and activation of scientific and pedagogical projects. The school should become for students and teachers a place of spiritual enrichment for each of the participants in the educational process, where citizenship and responsibility for their contribution to the national revival of Russia and to the development of the state would be formed. An important role in this is played by the education of Patriotic feelings of younger students.

Keywords: Patriotic education, patriotism, morality, respect, development, formation.

Введение. «Заботливый садовник укрепляет корень, от силы которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких лет, так учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине» (В.А. Сухомлинский).

Исторический источник патриотизма - веками и тысячелетиями постепенное формирование государств, способствующие формированию привязанности к родной земле, языку, традициям. В условиях образования народов и различных государств, патриотизм становится составной частью общественного сознания, отражает общенациональные моменты в его становлении и развитии.

Патриотическое воспитание в начальной школе представляет собой совместную деятельность педагогов и учеников по развитию комплекса моральных норм и черт поведения. Это заключается прежде всего в уважении к Родине, преданности ей, совместной работе на благо своего государства, стремление к укреплению чести и достоинства своей страны, любви к родному краю, дружба с другими народами, и многое другое. Школа имеет большие возможности для осуществления и формирования патриотического воспитания. Во время учебной деятельности младшие школьники знакомятся с историей родного народа, его

длительной борьбой за свои права, за независимость, с богатой национальной культурой, уникальными традициями, обычаями и обрядами различных народов.

Изложение основного материала статьи. Основам патриотического воспитания посвящены труды многих педагогов и исследователей: М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, С. Соловьева, И. Ильина и др. Во всех трудах подчёркивалась особая важность воспитания в ребенке любви к Родине, своему народу, родному языку, национальной культуре и ее традициям.

Вопросам патриотического воспитания посвящено множество исследований, но, несмотря на это, тема патриотического воспитания, в частности, младшего школьника, остается сегодня важной и актуальной. В динамично развивающемся современном мире нельзя забывать об имеющемся опыте, который постепенно забывается новыми поколениями. Воспитание патриотизма следует начинать с раннего детства, с младших классов, а при организации внеурочной деятельности, патриотическое воспитание должно занимать одно из главных мест.

Урочная и внеурочная деятельность направлены не только на освоение основной образовательной программы, но и на развитие личностных и метапредметных результатов. В ходе учебной деятельности ученик должен научиться анализировать, обсуждать, принимать решения, дискутировать и др. [6].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО (от 06. 10.2009 г. № 373), понимают деятельность, которая осуществляется в форме, отличной от классно-урочной, организуемой во внеурочное время, для удовлетворения потребностей учеников в содержательном досуге, их участие в самоуправлении и общественно полезной деятельности.

В процессе организации внеурочной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях важно использовать разнообразные формы организации воспитания учащихся, (например, экскурсии, круглые столы и обсуждения, интересующие учащихся, конкурсы, различные спортивные и интеллектуальные секции, олимпиады и соревнования, научные исследования и т.д.). Все эти формы отличаются от организационных форм в урочной системе обучения, и тем самым могут вызвать интерес у учеников и повлиять как на их мировоззрение, так и на формирование патриотических чувств, гордости и чувства уважения к своей Родине. В данное время постепенно увеличивается интерес к проблемам патриотического воспитания, к истории своей Родины.

В педагогической концепции «Патриотическое воспитание учащихся» отмечается, что одной из задач российской национальной системы образования и воспитания является задача пробудить и воспитать у каждого школьника патриотические качества и ценности:

- проявление любви к отцу и матери, родственникам, своим предкам, родной природе, земле;
- любовь к родному языку, культуре, народу, уважение к его историческому прошлому, национальным традициям, обычаям;
- осмысление своей национальной идентичности, признание единства с представителями своего народа;
- забота о добром имени – собственном, своих друзей и родных, сохранение своего человеческого и национального достоинства, чести;
- активная деятельность с целью развития родной культуры, искусства, науки, демократии, общественных процессов;
- борьба за укрепление духовности и благосостояния всех представителей национальных меньшинств России;
- преданная любовь к России - Родине, готовность защищать от врагов родную землю, способность на героические дела во имя свободы и независимости России;
- стремление противостоять злу, лжи, негативу в любых формах, отвергать антинаучные версии, идеи, вредные и враждебные для своего народа, Родины.

В «Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития российской государственности» раскрываются цели гражданского воспитания. Одной из них является «формирование у молодого поколения чувства патриотизма, преданности Родине и одновременно ощущение принадлежности к мировому обществу» [7].

В «Концепции национального воспитания» представлены основополагающие воспитательные задачи современной школы. Перечислим некоторые из них, имеющие важное значение для формирования патриотизма младших школьников:

- патриотическое воспитание как основа духовного развития личности, целостная единица национального мировоззрения и поведения ребенка по отношению к родной стране, ко всем нациям и народам, проживающим на ее территории, духовное обогащение общества, формирование высокой этики межнациональных отношений;
- развитие нравственных чувств и черт поведения, в частности, любви к Родине, преданности ей, активной работы, направленной на приумножение традиций, обычаев своего народа, уважительное отношение к историческим памятникам, стремление к укреплению чести и достоинства своего государства; активная патриотическая деятельность.

В «Концепции воспитания детей и молодежи в национальной системе образования» определены основные задачи семейного воспитания:

- «обеспечение духовного единства поколений, сохранения семейных традиций, семейных реликвий, изучение родословной, привлечение детей к народным традициям, языку, обычаям, обрядам, воспитание в них национального сознания и самосознания;
- воспитание уважения к законам, прав и свобод человека, развитие гражданской и социальной ответственности».

Современная школа требует инновационных подходов к воспитанию, в особенности к патриотическому. Начинать его следует с дошкольного и младшего школьного возраста. Этот возраст наиболее благоприятный, поскольку в это время закладываются основы личности, ее характер и привычки поведения. Также здесь прослеживается формирование основ интеллектуального, нравственного и эстетического развития ребенка. Знания и умения, накопленные им в этом возрасте, являются основой для формирования нравственных привычек и убеждений, личностных идеалов. Известный педагог И. Подласый отмечает, что податливость школьников, «их доверчивость, склонность к подражанию, большой авторитет, который у них имеет учитель,

создают благоприятные условия для формирования высоконравственной личности». Исторический опыт свидетельствует о том, что лишь одна семья не может воспитать зрелую личность. Это возможно сделать только во взаимосвязи со школой. Т. Усатенко отмечает, что «семья воспитывает члена государства, нации, школа - развивает его» [4].

Итак, школа должна помочь младшему школьнику стать личностью. Для этого она должна пройти пути своего становления как национального, государственного учреждения, который будет воспитывать патриота, гражданина своего государства с активной жизненной позицией, любящего свой народ и Родину.

Воспитание в молодежи патриотизма - одна из важнейших задач современной школы. Педагоги, воспитатели, зная основные источники патриотизма, должны искать современные пути решения проблем патриотического воспитания учащихся. Современные педагоги Г. Афонина, Н. Мойсеюк, С. Смирнов, В. Сипченко, Г. Троцко, М. Фицула, Н. Шелихова во внеурочной деятельности выделяют два основных направления воспитательной работы - внешкольное направление и внеклассное [5]. Внеклассное - это различная образовательная и воспитательная работа педагогического коллектива школы во внеурочное время, направленная на удовлетворение интересов младших школьников.

Такие ученые, как Я. Гнутель, П. Игнатенко, О. Кобрий, Н. Косарева, Л. Крицкая, В. Кукушин, В. Поплужный, Г. Пустовит, М. Чапал, во внеурочной деятельности выделяют, кроме внешкольной и внеклассной работы, еще и внеурочную воспитательную работу [1]. Внеурочная воспитательная работа, по определению Г. Пустовита - это деятельность групп или отдельных учителей школы, лицея, гимназии, имеющая цель - создание комфортных условий во вне учебного времени, для развития креативных способностей и раскрытие потенциала личности [2].

В отличие от внеклассной, внеурочная работа является продолжением учебного процесса во внеурочное время. Она не всегда носит добровольный, самостоятельный характер. Определяющая роль в ее планировании, организации и проведении принадлежит учителю. Внеурочная работа играет важную роль в организации свободного времени учащихся. Известно, что большинство родителей большую часть времени находятся на работе, в связи с этим необходимо увеличить время целенаправленного педагогического воздействия на учащихся в школе. Это позволит предотвратить беспорядок, заинтересовать детей школьными делами. Такая работа будет способствовать формированию у учащихся духовных потребностей, воспитанию культуры досуга, научит бережно относиться к своему свободному времени.

Благодаря внеурочной работе формируются и расширяются интересы учащихся. Внеурочная работа предоставляет богатые возможности для проявления индивидуальных способностей и таланта учеников, самостоятельности и социальной активности. Особенно благоприятные условия для обретения опыта жизни формируются в коллективе. Ничто так не сплачивает коллектив, как совместная трудовая, общественная и игровая деятельность, в которых учащиеся более активно участвуют во внеурочное время.

Известно, что согласно педагогическим идеям процесс воспитания состоит из этапов, характерными для любого воспитательного процесса. Известные современные педагоги Т. Ильина, Н. Мойсеюк выделяют следующие этапы:

1) выполнение учениками норм и правил, установленные обществом; чтобы вести себя правильно, необходимо придерживаться определенных критериев поведения, осознавать их важность и необходимость;

2) формирование отношения учащихся к установленным нормам и правилам. Необходимо, чтобы младший школьник не только понимал и осмысливал то, о чем ему рассказывают и предлагают выполнить, но и выражал при этом свое мнение. Раскрывая важность добра, честности, порядочности, младший школьник должен милосердие, сочувствие, желание помогать, заботиться. «Чувство патриотизма, - отмечает Н. Мойсеюк, - легче сформировать, если обратить внимание ученика на существующие изменения, происходящие в его семье, родном селе, городе. Так, опираясь на чувства личности, воспитатели могут подвести ученика к действию»;

3) формирование взглядов, убеждений ребенка. Формирование взглядов представляет собой этап восприятия, осмысления и совершенствования общественных норм, готовность школьника к поступкам и действиям. Убеждением называют взгляды, основанные на определенных принципах, которыми человек руководствуется в своей деятельности. Для формирования убеждения необходимо создавать ситуации, которые «требуют проявления активных действий, тренировки с целью осуществления правильных поступков и решений»;

4) формирование общей направленности личности. В результате деятельности, в ходе систематических повторений формируются навыки и привычки поведения, которые вскоре становятся нормой. Система действий, поступков постепенно переходит в черту характера, становится свойством личности.

В формировании патриотических убеждений немаловажную роль играет политическое и общественное мышление. Истинный патриот не может жить полноценной жизнью, быть счастливым без труда на благо своей страны, без борьбы за лучшую жизнь своего народа и государства. Польский писатель Ц. Норвида отмечает: человек, чтобы быть счастливым, должен знать, зачем жить, для чего жить, за что умереть. Поэтому кроме чувств и убеждений, важна деятельность как аспект патриотического воспитания [3].

Патриотическая деятельность включает:

- 1) осознание глубокой связи с народом, участие в его делах, забота о его благе;
- 2) сохранение и приумножение культуры, традиций, обычаев, обрядов родной страны;
- 3) соблюдение определенных моральных норм и правил, законов государства;
- 4) знание символов своей Родины;
- 5) деятельность, направленная на утверждение государственности своего народа, укрепления принадлежности своего государства и готовность ее отстаивать;
- 6) знание истории своего рода, народа, привязанность к родным местам;
- 7) добросовестное выполнение своих обязанностей в обучении, умение творчески работать.

Опираясь на сущность, структуру и этапы патриотического воспитания, учитывая требования социально-экономического развития России, взгляды великих педагогов и исследователей прошлого, опыт учебных заведений, мы можем определить содержание патриотического воспитания.

Содержание патриотического воспитания раскрывают следующие разделы: государственный, социальный, семейный.

Государственный раздел составляют: представление о российском государстве, символах и символике; о родном крае (село, поселок, город), о родных местах, родном языке; понимание сущности долга перед

Родиной, общественной активности, понятие о защите чести и достоинства Родины, гордость за свою страну, понимание нравственной сути основных гражданских прав и обязанностей, определенных в государственных документах России; высокий уровень национального самосознания; уважительное отношение к Вооруженным Силам России, желание вступить в их ряды, понимание величия своего народа, как основы незыблемости государства.

Социальный раздел патриотического воспитания предусматривает: развитие интереса к истории родного края, героического прошлого страны, жизни прославленных земляков; знакомство с деятельностью детских общественных организаций; выявление потребности охранять исторические памятники, сохранять материальные ценности Отечества; умение проявлять волю, доброжелательность, правдивость, настойчивость, самостоятельность, творческую активность, ответственность в учебе и труде; нетерпимое отношение к нарушителям закона, к аморальным поступкам; бережное отношение к национальным богатствам, родной природе; понимание значения труда родителей и своего народа, готовность выполнять общественные обязанности; толерантное отношение к людям, умение жить рядом.

Семейный раздел направлен на воспитание любви к родителям, вежливого отношения к старшим в семье, учителям, ветеранам, уважение к предкам, к героям Отечества, знания мест нахождения могил и памятников, уход за ними; знания преданий, легенд, поверий, народных песен, знакомство с народным искусством; уважение к народным и религиозным традициям, обычаям, национальных и семейных праздников и соблюдения них.

Отметим, что на практике все разделы находятся в тесной взаимосвязи, переплетаются друг с другом. И при этом условии образуют систематичность, целостность, национальную направленность патриотического воспитания.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание - это общественная категория, формирующая отношение человека к себе, к своему народу и Родине. Это отношение проявляется в определённых чувствах, убеждениях, идеях. Только придерживаясь интересов, стремлений, потребностей, идеалов своего народа, осознавая свою национальную неповторимость и самобытность, человек становится зрелой, сознательной личностью, настоящим патриотом, деятельным творцом своей судьбы и судьбы Родины. Патриотическое воспитание должно стать стержнем всей учебно-воспитательной работы, ведь наша задача - воспитать личность, имеющую чувство гордости за свою страну, добросовестно выполняющую общественные обязанности, осознающую социальные проблемы Родины и своего народа, любящую родных и близких людей. Без этого человек не имеет лица, он теряет себя.

Литература:

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа // Начальная школа. - 2011. - № 11. - С. 68-71.
2. Азаров Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. - 2013. - № 6. - С. 3-7.
3. Бех И.Д. Концептуальные основы формирования у школьника личностных ценностей // Воспитание патриотизма у детей и молодежи в современных социально-экономических условиях. Матер. отчетной научно-практической конференции. - К., 1999. - С. 4-8.
4. Дрешина Е.И. Воспитываем любовь к малой родине [Текст] / Е.И. Дрешина // Начальная школа. - 2004. - № 5. - С. 19-22
5. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе [Текст] / Н.А. Ивашкина // Начальная школа. - 2007. - № 7. - С. 29-33
6. Микляева Н.В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников. - М.: Сфера, 2013. - 144 с.
7. Приходько В. И Актуальность проблемы воспитания патриотизма и готовности молодежи к защите Отечества / В.И. Приходько // Молодежь и общество. - 2011. - № 2. - С. 53-57.
8. Черноусова Ф.П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании [Текст]: учебн. пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2012. - 112 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Явбатырова Бурлият Гусейновна

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

магистрант Мусаева Замира Магомедэминовна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ОТВЕРГАЮЩИМИ ШКОЛУ

Аннотация. В статье раскрывается комплекс мероприятий профессиональной деятельности социального педагога с неуспевающими детьми в условиях образовательного учреждения, направление работы социального педагога с неуспевающими учениками, которая включает социально-педагогическую профилактику; социально-педагогическую диагностику; педагогическую терапию; воспитательное воздействие. Сделаны выводы о дальнейших перспективах и направлениях научно-практического исследования вопроса связанного с процессом организации работы с неуспевающими детьми.

Ключевые слова: социальный педагог; ученик; школа, семья.

Annotation. The article reveals a set of measures for the professional activity of a social teacher with underachieving children in an educational institution, the direction of a social teacher with underachieving students, which includes social and pedagogical prevention; socio-pedagogical diagnostics; pedagogical therapy; educational impact. Conclusions are drawn about further prospects and directions of scientific and practical research on the issue related to the process of organizing work with underachieving children.

Keywords: social educator; student school, family.

Введение. Одной из важных проблем современной школы является работа с детьми отвергающими школу. Проблема школьной неуспеваемости обусловлена, прежде всего, тем, что именно школьная успеваемость в значительной степени определяет социальную роль ученика, уровень его самооценки и многие другие факторы, влияющие впоследствии на формирование личности в период обучения в школе.

Изложение основного материала статьи. Изучению причин школьной неуспеваемости на разных уровнях обучения и наиболее эффективных путей ее преодоления посвящены исследования многих известных педагогов и психологов, среди которых наиболее значимыми являются труды Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова и др.

Значительный вклад в изучение проблемы школьной неуспеваемости принадлежит и специалистам в области детской психологии. Наиболее всесторонне и глубоко психологические проблемы школьной неуспеваемости представлены в трудах Н.А. Менчинской, а также в работах Г.А. Антоновой, В.И. Зыковой, Н.И. Мурачковского, А.М. Орловой и др.

Проблемой сложностей в обучении занимались многие российские ученые: А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина изучали трудности в обучении детей, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, Е.А. Вугрименко, А.Л. Ветер и др. занимались психологическим обследованием младших школьников, готовностью детей школе, А.К. Маркова, Т.А. Матид, А.Б. Орлов, М.В. Матюхина рассматривали формирование мотивации ученика, Н. В. Самоукина и др. разрабатывали психотехнические упражнения и коррекционные программы для неуспевающих учеников.

Таким образом, вопросы школьной неуспеваемости, в том числе и отвержение учащимися школы, постоянно находятся в центре внимания многих специалистов как в области психологии, так и в области педагогики.

Проще всего объяснить неуспеваемость ученика наличием какого-либо дефекта в его психическом развитии. Неудивительно, что многие родители, не сумев самостоятельно справиться с потоком двоек, обращаются за помощью к психологам. Ведь получив диагностическое заключение (а порой и без него), они смогут по-научному объяснить учителям причину плохих оценок своего ребенка.

Профессиональная деятельность социального педагога представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся, успешность которой определяется результативностью деятельности общественным признанием.

Первостепенное внимание при изучении неуспеваемости педагог обращает на особенности семьи и положение в ней ребенка. Вместе с семьей социальный педагог разрабатывает варианты реабилитационной программы. [1]. На основании полученных данных социальный педагог определяет возможно ли сотрудничество внутри семьи, или все отношения сводятся к авторитарным требованиям взрослых. Социальному педагогу важно учесть внутрисемейные отношения: отношения взрослых между собой, взрослых и детей, родственников, которые живут в семье. Социальный педагог наблюдает за общением ребенка, его поведением в семье, в школе, на уроке, со сверстниками.

Очень часто социальный педагог использует беседу, которая должна быть тщательно подготовлена. При этом используется анкетирование, составленный заранее вопросник или результаты комиссии, которая сделала заключение при поступлении ребенка в данное учреждение. Социальным педагогом рекомендуется использовать метод социометрии, в ходе которого набираются данные для бесед, анкетирования, опроса и алгоритмов, оценки кризисного состояния ребенка [2].

Направление работы социального педагога с детьми, отвергающими школу:

1. Социально-педагогическая профилактика.
2. Социально-педагогическая диагностика [3].

В процессе исследования социальный педагог может получить совершенно конфиденциальную информацию, поэтому его действия определяются профессиональным долгом и этическим кодексом.

Анализ разнообразных практических мер позволил выявить некоторые принципиальные положения.

На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признается не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать. Допускается временное снижение требований к неуспевающим школьникам, что позволит им постепенно наверстать упущенное [4]. Осуществляется нейтрализация причин неуспеваемости (устранение отрицательно действующих обстоятельств и усиление положительных моментов) [5].

Неуспеваемость, как одна из самых серьезных проблем в образовании, - это очень сложное и многогранное явление школьной действительности не только современного образовательного процесса, но и во всей истории педагогики. Поэтому не случайно требуются разносторонние подходы при ее изучении. С этим, возможно, и связана множественность точек зрения на эту проблему, а также разнообразный подход в научной литературе к самому понятию неуспеваемости.

Однако до сих пор понятие «неуспеваемость» не имеет единого толкования, оно по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение данному понятию: В психолого-педагогическом словаре можно найти следующее определение неуспеваемости: «это негативное явление педагогической действительности, которое проявляется в неусвоении обучающимися общеобразовательного учреждения программы учебного года и наличие академической задолженности по двум и более предметам» [6].

При разработке путей совершенствования учебно-воспитательного процесса, как правило, имеется в виду создание особо благоприятных условий для неуспевающих школьников. Разрабатываются также отдельные меры, распространяющиеся на всех учащихся; они служат для общего улучшения условий обучения и воспитания учащихся в школе. Сюда относятся предложения к улучшению учёта и контроля, рекомендации о том, как активизировать познавательную деятельность учащихся и их самостоятельность, усиливать творческие элементы в ней, стимулировать развитие интересов [6].

Для предупреждения неуспеваемости, как показал анализ условий, вызывающих отставание, основное значение имеет совершенствование процесса обучения, усиление его воспитывающего и развивающего воздействия. Рекомендации направлены на разрешение этих вопросов как в индивидуальной работе с учащимися, так и в работе со всем классом [7].

Очень важно своевременно выявить причины неуспеваемости и устранить их. Если в младших классах у ребенка не выработались навыки и желание учиться, то с каждым годом трудности в обучении будут расти, как снежный ком. Тогда родители обращают внимание на состояние ребенка и начинают в срочном порядке брать репетиторов. Но, как правило, бывает поздно. У ребенка сформировалось уже негативное отношение к процессу обучения, и он не понимает большинства дисциплин. Бесконечные «проработки» со стороны родителей ухудшают иногда и без того плохой микроклимат в семье [8].

В практической работе целью является установление причин неуспеваемости отдельного ученика в связи с обнаружением неуспеваемости.

Среди субъективных причин определяющим является недостаточное развитие у школьников мышления и других познавательных процессов, неготовность этих детей к напряженному интеллектуальному труду в процессе обучения, то есть отставание в умственном развитии от своих сверстников. Другая субъективная причина, вызывающая неуспеваемость, - низкий уровень навыков учебного труда школьников (невнимательность на уроках, полное или частичное непонимание излагаемого учебного материала). Среди субъективных причин появления неуспеваемости можно назвать и нежелание ученика учиться из-за отсутствия достаточно сильных положительных стимулов к самому процессу учения. Иногда, нежелание учиться порождается объективной трудностью предмета для ученика.

Можно выделить несколько факторов, которые усиливают школьную неуспеваемость:

- генетическое неблагополучие;
- физиологические недостатки;
- социальная среда.

Социально-педагогическая деятельность МБОУ Лицей №9 осуществляется в следующих направлениях: при выявлении и устранении причин неуспеваемости школьников социальный педагог пользуется методами наблюдения, убеждения, беседы, социометрии. Проводит комплекс мероприятий с разными возрастными категориями по коррекции неуспеваемости.

Социальный педагог совместно с учителями, родительским комитетом и попечительским советом осуществляет следующие виды деятельности:

1. Взаимодействия с классным руководителем: семинары (обсуждение успеваемости и мер, предпринимаемых по работе с неуспевающими); консультации; педсоветы; выступления на родительском собрании.
2. Работа с неблагополучными семьями.
3. Работа с учащимися девиантного поведения.
4. Работа с семьями опекаемых детей.
5. Работа с учащимися.
6. Методическая работа.

Все это дает возможность разработать определенный алгоритм действий социального педагога по организации работы по преодолению неуспеваемости. Он должен:

- постоянно контролировать работу учащихся с проблемами в обучении;
- быстро и своевременно реагировать на возникшие отдельные трудности в обучении, выявленные факты отставания и оперативно принимать необходимые меры, которые будут направлены на их устранение;
- обязательно предлагать индивидуальные или дополнительные занятия о изучению пропущенного или непонятого учебного материала;
- с при организации работы в классе использовать разнообразные задания, направленные на развитие интереса к обучению;
- обязательно осуществлять только дифференцированный подход при проведении опроса и во время организации самостоятельной работы;
- усилить работу с родителями учащихся, у которых проявляются трудности в обучении [9, с. 85].

Социальный педагог выявляет нуждающихся в социальной помощи детей. Это, в первую очередь, неуспевающие дети, которые в силу своих способностей не могут усвоить школьного курса. Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. Это дети, которые переживают стрессы или в коллективе сверстников, в школе, или в семье. Это дети больные, с теми или иными недостатками, школьники, которые приобщились к наркотикам или алкоголю. Чаще всего они состоят на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

По окончании данного исследования мы пришли к следующим выводам: неуспеваемость определяется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений, навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Может выражаться в определенных показателях, отражающих результат образования, напрямую связана с содержанием и процессом образования, может обнаруживаться в процессе обучения и тогда определяется через понятие отставание и его признаки. Сначала мы определили комплекс причин, которыми вызывается неуспеваемость и типы неуспевающих школьников. В результате проведения диагностического обследования, мы выявили, что наиболее распространенными причинами школьной неуспеваемости являются низкая мотивационная сфера, лень школьников и конфликтные отношения с учителями. Затем мы выявили методы работы социального педагога с неуспевающими детьми и предложили пути преодоления неуспеваемости школьников. В практической части работы мы провели модифицированный опросник, направленный на выявление отношения к себе, к окружающему миру, планов на будущее и сделали анализ социального паспорта личности ребенка, направленный на выявление причин и условий социальной адаптации, детско-родительских отношений, бытовых условий, оформив в таблицу. Нами была составлена и реализована программа коррекции неуспеваемости со своими целями и задачами и на основе данных, полученных в результате проведения повторной диагностики, доказана эффективность реализованной коррекционной программы. По данным результатам диагностического обследования можно отметить, что уровень неуспеваемости школьников в МБОУ Лицей №9 снизился у 52% детей из 100%.

Повышение эффективности деятельности социального педагога в школе происходит за счет взаимосвязи его работы со школьным психологом, классными руководителями, заместителем директора по воспитательной работе. Также важна помощь социальных служб.

Выводы. Таким образом, в процессе исследования раскрыты причины и типы неуспевающих детей, методы работы с педагогически неуспевающими школьниками. Нами также были предложены пути

преодоления неуспеваемости школьников: педагогическая профилактика, педагогическая диагностика, педагогическая терапия, воспитательное воздействие.

Литература:

1. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В.Г. Баженов – Киев, 1996.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика. / М.А. Галагузова – М., 1998.
3. Раттер М. Помощь трудному ребенку/ М. Раттер – М., 1997.
4. Поварницына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися / В.А. Поварницына – Челябинск, 1994.
5. Монахов Н.И. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. / Н.И. Монахов – М., 1980.
6. Подласый И.П. Какие бывают отстающие ученики / И.П. Подласый // Курс лекций по коррекционной педагогике: Учебник. — М.: ВЛАДОС, 2006.
7. Татаров, Е.В. Трудные судьбы подростков – кто виноват? / Е.В. Татаров – М., 1991.
8. Кочетов А.И. Работа с трудными детьми. / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская – М., 1999.
9. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1989.

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 Лаврентьева Лариса Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант факультета управления и социально-технических сервисов Ака Амон Клод Герман

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРНЕТ-ПОИСКА КАК СРЕДСТВО ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ НА РЫНКЕ ТРУДА

Аннотация. В статье предлагается к рассмотрению анализ практического применения технологий Интернет-поиска и сайтов по поиску работы для потенциальных кандидатов на должность или рабочее место. Посредством изучения официальных сайтов определяется востребованность поиска работы через Интернет-ресурсы. Авторами выявлена необходимость применения данной информационной площадки для ускорения поиска необходимой должности или рабочего места. Предлагаются к анализу наиболее востребованные сайты, способствующие студентам-выпускникам в поиске их потенциального трудоустройства. Доказывается, что развитие технологий Интернет-поиска работы расширяет и упрощает доступ к информации о кандидатах и необходимых вакансиях.

Ключевые слова: студенты-выпускники, технологии, Интернет, сайты, вакансии, поиск, трудоустройство, рынок труда, эффективность.

Annotation. The article proposes an analysis of the practical application of Internet search technologies and job search sites for potential candidates for a position or workplace. Through the study of official sites, the demand for job search through Internet resources is determined. The authors revealed the need to use this information platform to speed up the search for the required position or workplace. The most requested sites are proposed for analysis, which help graduate students in the search for their potential employment. It is proved that the development of Internet job search technologies expands and simplifies access to information about candidates and the necessary vacancies.

Keywords: graduate students, technology, Internet, sites, vacancies, search, employment, labor market, efficiency.

Введение. В условиях формирования рынка труда, общественно-социальных преобразований, ..., проблема занятости будущих выпускников приобретает особую актуальность. Здесь требуется современная система информирования потенциальных сотрудников и работодателей информацией о рынках труда и образовательных услуг, способствующих решению намеченных задач трудоустройства [12]. Интернет-технологии как средство поиска информации окажет помощь будущим выпускникам и станет ориентиром по заданной траектории трудоустройства.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях отмечается, что инновационная экономика, основанная на высоких технологиях и интеллектуальном труде, требует от специалиста не только профессиональных знаний, ... но, ... и преобразования получаемой информации, умелого применения её в практической деятельности [7]. По мнению авторов выделяются различные технологии и подходы трудоустройства, но один из самых распространенных в эпоху цифровизации – Интернет-ресурсы [2, 3, 5, 13].

По данным сайта WEB-сапаре (официальный сайт www.web-sapare.ru) на начало 2020 года более 4,5 миллиарда людей пользуются Интернетом, а аудитория социальных сетей перешла за отметку в 3,8 миллиарда. Почти 60% мирового населения уже онлайн, и можно предположить, что уже к середине года половина всех людей на планете будут пользоваться соцсетями [9].

В России доступ к интернету имеет 81% всего населения, что составляет 118 миллионов человек. В подтверждение этому в ходе исследования, проведенного холдингом «Ромир» (официальный сайт www.romir.ru) было опрошено почти 1,5 тысячи человек от 18 лет и старше на предмет того, как они относятся к поиску работы через Интернет-ресурсы и планируют ли его использовать в дальнейшем [8]. Большая часть респондентов отдала предпочтение Интернету, считая его эффективным средством для поиска работы. Так чаще всего отвечали молодые люди 18-24 лет (68%), квалифицированные сотрудники (61%) и респонденты с высоким уровнем дохода (62%). Помимо того, Интернет-ресурсы особенной популярностью пользовались у жителей развитых регионов и крупных городов - Санкт-Петербурга, Москвы, Уральского федерального округа, - т.е. там, где Интернет стал привычной нормой жизни [4].

Для студентов и недавних выпускников вузов наиболее эффективным будет посещение вузовских ярмарок вакансий или общегородских ярмарок, проводимых для молодежи [1, 10]. Но, пожалуй, самый эффективный способ поиска работы на job-сайтах в Интернете. Стоимость контакта с соискателем, как

правило, в разы дешевле чем в иных источниках (газеты, бегущая строка и т.д.). Соискателю — два основных плюса: большое кол-во вакансий и удобный функционал. Явный показатель, реально интересующий работодателя при поиске персонала через Интернет — эффективность. Но эффективность складывается из ряда факторов: посещаемость сайта, его аудитория, количество вакансий и резюме, удобство и функциональность сервисов для дальнейшего трудоустройства выпускников.

В целях трудоустройства на таких сайтах, как HeadHunter, Superjob, Rabota.ru и прочие, ежедневно работодателями выкладывается огромное количество вакансий. Чтобы откликнуться на вакансию, необходимо составить резюме по заданному на сайте образцу (все абсолютно бесплатно). Кроме того, работодатель может найти претендента по резюме и напрямую обратиться к нему. Также можно подписаться на рассылку новых вакансий по желаемой профессии, чтобы получать их на свою электронную почту и быстро откликаться [1 <https://www.im-konsalting.ru/blog/sposoby-poiska-raboty/> - sposrab1].

Чтобы найти работу через кадровое агентство, соискатель может откликнуться на конкретную вакансию, размещенную агентством по подбору персонала в сети Интернет или печатном издании, либо разослать свое готовое резюме по электронной почте в различные агентства по подбору персонала. Все резюме специалисты кадрового агентства заносят в свою внутреннюю базу. Если резюме соискателя соответствует какой-либо открытой вакансии, имеющейся в агентстве по подбору персонала, специалист кадрового агентства свяжется с соискателем и пригласит его на собеседование. Услуги агентств по подбору персонала для соискателей бесплатны. Специалист кадрового агентства бесплатно отредактирует резюме соискателя, даст рекомендации по поводу прохождения собеседования у конкретного работодателя, с которым кадровое сотрудничает.

Важным преимуществом поиска работы и найма посредством Интернет - высокая скорость подбора: за несколько минут можно найти и сразу вступить в контакт с выбранными претендентами. Это дает большую экономическую эффективность: наем и поиск сотрудников через Интернет сокращает материальные затраты почти в 20 раз, по сравнению с традиционными методами, а время, которое затрачивается на аналогичные операции сокращается в среднем на 40%.

Интернет-поиск увеличил количество резюме (анкет) потенциальных сотрудников, которые ежедневно поступают в организации, и количество обращений кадровых служб на сайты провайдеров при поиске сотрудников. Некоторое представление о порядке данных величин могут дать данные, которые относятся к США: в каждый понедельник на сайт только одной компании, которая формирует «доску объявлений о рабочих местах» поступает около 4 млн. запросов, тысячи представителей кадровых служб сканируют базу данных иной онлайн-компании, которая содержит информацию о 18 млн. потенциальных сотрудников, большая часть из которых новую работу подыскивают не «в пожарном порядке», миллионы иных анкет размещены в Интернете на больше чем 5 тыс. «досках объявления» меньшего размера.

Вместе с тестами, которые предназначены для оценки профессиональных навыков, применяются программы для тестирования уровня образования кандидата. Тестовые опросы и программы должны исключать дискриминацию претендентов: ограниченные физические возможности, пол, расовая или национальная принадлежность, принадлежность к меньшинствам и т.д. В настоящее время существует практика обращения в суд тех кандидатов, которые тестировались на работу через Интернет с жалобами на нарушение гражданских прав.

В сетевом мире впервые общедоступной стала почти вся информация, которая характеризует рабочие места, в т.ч. и такой фактор, который непосредственно влияет на желание поменять рабочее место, как компенсационный пакет. По мнению организаций возможность свободы выбора рабочих мест оказывает влияние и на лояльность сотрудников к работодателю, что привело к повышению текучести сотрудников, а это заставляет работодателей увеличить усилия по сокращению дестабилизирующего эффекта, который возникает за счет возможности онлайн-найма на работу.

Сайты вакансий являются наиболее востребованным инструментом для поиска работы — их используют 97% опрошенных. При этом лишь 22% опрошенных использует более двух сайтов для поиска работы, а все остальные ограничиваются только одним ресурсом. В этом свете важно правильно выбрать сайты выпускникам для размещения информации и поиска вакансий, что практически везде осуществляется далеко не бесплатно, а реальный эффект может отличаться в разы в зависимости от выбора площадки.

Рассмотрим наиболее востребованные сайты, способствующие студентам-выпускникам в поиске их потенциального трудоустройства [6].

1. HeadHunter.ru. Среднесуточная посещаемость: 150.000. К началу 2020 года на hh.ru было зарегистрировано 330 тысяч вакансий и без малого 13 млн. резюме — согласитесь, выбор есть и не маленький. При этом бесплатно можно получить доступ лишь к достаточно небольшой части резюме. Обходится эта услуга на данный момент в 5.000 рублей еженедельно. К слову, все цены на сайте привязаны к регионам и самыми дорогими оказались, разумеется, Москва и СПб. Количество настроек здесь просто огромно, и в зависимости от них сама услуга обойдется от 600 до 8.000 рублей. Вдобавок к этому можно заказать рассылку потенциальным соискателям или купить место на главной странице.

2. Rabota.mail.ru. Среднесуточная посещаемость: 120.000. Rabota.mail.ru может предложить соискателям 85 тысяч возможных вакансий, а работодатели могут получить в распоряжение 9 млн. резюме со всей страны. Размещение вакансии бесплатное (5 штук в месяц), но при этом она практически моментально улетает из поля зрения соискателей. Для борьбы с этим предлагается просто запредельное количество инструментов — более 30 штук, что намного больше, чем могут предложить другие сайты для поиска сотрудников. В зависимости от уровня эффективности разнятся и цены: от 10 до 160 тысяч рублей.

3. Superjob.ru. Среднесуточная посещаемость: 72.000. Superjob.ru по праву считается одним из крупнейших порталов такого рода в нашей стране: сегодня здесь собрано порядка 240 тысяч предложений от работодателей и более 7 млн. резюме. Свою популярность данный сайт в свое время завоевал во многом благодаря большому количеству функций, которые работодатель получал бесплатно, просто зарегистрировавшись на сайте. Для действительно удобного подбора кадров приходится платить. Размещение вакансии обходится от 2 до 3.5 тысяч рублей, а за просмотр резюме потенциальных кандидатов придется выложить от 150 до 350 рублей. Также можно оформить подписку на безлимитный тариф, снимающий ограничения на публикации и просмотр вакансий. Такая услуга обходится от 29.000 рублей для регионов и до 50.000 в крупных городах.

4. Rabota.ru. Среднесуточная посещаемость: 68.000. Rabota.ru — это достаточно молодой сервис, особенно на фоне своих конкурентов. Тем не менее, сегодня этот сайт по праву входит в “большую пятерку”,

имея в активах 200 тысяч вакансий и около 5 млн. резюме. Вакансии можно публиковать бесплатно, но с очень неприятными ограничениями и всего 3 раза после регистрации аккаунта. Цена более эффективных инструментов сильно зависит от вашего региона – одна только цена на размещение может составлять от 3 до 17 тысяч рублей. С другой стороны, для авторизованных пользователей доступны такие приятные вещи как личная папка с резюме и многое другое. Rabota.ru в определенных моментах опережает другие сайты для поиска сотрудников благодаря своим весьма интересным дополнительным сервисам. Все они платные, но подобные инвестиции вполне оправдывают себя. Среднесуточная посещаемость: 150.000. Здесь представлена, пожалуй, самая большая база вакансий – в ней собрано более 1 миллиона потенциальных мест работы. Основным минусом является сама специфика Яндекс.Работы – разместить здесь вакансию весьма непросто, для этого требуется очень большое количество времени и возня с отдельным сервисом «Мой круг».

5. Trudvsem.ru. Среднесуточная посещаемость: 130.000. Trudvsem – это проект Федеральной службы по труду и занятости, отсюда соответствующие масштабы и своеобразная специфика. На сегодняшний день база вакансий сайта составляет 2 миллиона позиций, хотя львиная их доля приходится на «социальные» рабочие места с достаточно скромной зарплатой. Один из наиболее важных плюсов для работодателя – абсолютно бесплатное размещение всех объявлений. С другой стороны, некоммерческая направленность проекта практически не оставляет возможности как-то выделить свое объявление на общем фоне. Здесь даже не помогает ежедневное обновление вакансий – текучка на ресурсе такая, что ваше предложение практически моментально покидает первые страницы. С другой стороны, при размещении вакансий в регионах ситуация несколько лучше, а такого притока потенциальных соискателей при нулевых затратах другие сайты для поиска сотрудников предложить не могут.

6. Job.ru. Среднесуточная посещаемость: 62.000. Job.ru обладает весьма обширной базой резюме – их количество на сегодняшний день превышает 12.5 млн. штук. Впечатляет и база вакансий, насчитывающая 90 тысяч позиций. Примечательна ценовая политика сервиса: конечная стоимость каждой услуги определяется не только регионом, но и сферой деятельности вашей компании. В итоге цены на все дополнительные услуги получаются достаточно гибкими. Базовые пакеты стоят от 7 до 25 тысяч рублей.

7. На freelance-recruiting.com подход к поиску сотрудников и работы кардинально отличается от традиционных сайтов и площадок вакансий. Во-первых, работодатель сам определяет сумму, которую он готов потратить на закрытие той или иной вакансии. Во-вторых, большая часть суммы – 85%, которую работодатель тратит, идет не в карман freelance-recruiting.com, а распределяется между теми, кто помог закрыть вакансию, а это: менеджеры по персоналу, рекрутеры, hr специалисты; соискатели и те, кто их рекомендовал.

8. Zarplata.ru. Среднесуточная посещаемость: 20.000. Это – один из старейших сервисов такого рода в нашей стране. Сегодня база сайта составляет 720 тысяч резюме и около 100 тысяч вакансий. Определенно, не самые впечатляющие цифры на фоне конкурентов, но есть у сайта и положительные стороны. Главный плюс – возможность бесплатной публикации вакансий, да и вообще многие традиционно платные сервисы здесь доступны без внесения дополнительной мзды. Очевидный минус бесплатной публикации, быстрое сдвигание вакансий в нижнюю часть списка, имеет место быть и здесь, даже несмотря на относительно невысокую активность. Как минимум недоумение вызывает и дизайн сайта – на фоне пусть лаконичных, но достаточно изящных конкурентов он явно выглядит староватым и громоздким, а цветные квадратики вместо рекламных логотипов компании вообще не лезут ни в какие рамки.

9. Naim.ru. Среднесуточная посещаемость: 15.000. Проект Naim.ru создавался специально с учетом специфики центральных городов России, и именно в этих регионах он и пользуется хоть сколь-нибудь значимой популярностью. До трех вакансий в месяц можно размещать бесплатно, стоимость просмотра резюме составляет от 5 до 11 тысяч. Также есть безлимитные тарифы, предоставляющие на несколько порядков больший функционал за достаточно скромную цену в 9-15 тысяч рублей. При этом ценовая политика продумана только в рамках Москвы и СПб, по которым можно заказывать соответствующие услуги отдельно. Для других городов приходится платить по максимальному тарифу «вся Россия», что крайне неудобно.

10. LinkedIn.ru. Функционал сервиса предлагает нахождение новых профессиональных контактов, и предоставляет для этого всю необходимую базу инструментов вплоть до приглашения людей из других социальных сетей. Размещение вакансии обходится в более чем демократичные 95\$/месяц, а за дополнительную плату можно сделать свое объявление более «видимым». Самое же приятное обеспечивается спецификой социальной сети – бесплатный доступ ко всем потенциальным соискателям.

Как видим разнообразие Интернет-сайтов и предложений на них для студентов-выпускников вузов поспособствуют решению проблем трудоустройства и помогут с нахождением необходимой информации.

Выводы. В заключении отметим, что развитие технологий Интернет-поиска работы колоссально расширяет и упрощает доступ к информации о кандидатах и вакансиях, рассматривается одновременно как большая возможность, так и большая угроза другим способам трудоустройства, например, при помощи кадровых агентств. Тем не менее, применяя данные эффективные технологии все больше потенциальных кандидатов на должность или рабочее место проводят время в Интернет-пространстве, решая там свои задачи.

Литература:

1. Викулина М.А., Яшкова Е.В. Профессиональная подготовка менеджера образования в вузе (аксиологический аспект) / Нижний Новгород, 2005.
2. Дудина, М.М. Технологии трудоустройства: учебное пособие / М.М. Дудина, С.Л. Семенова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 180 с.
3. Жеребин В.М., Алексеева О.А., Ермакова Н.А. Интернет как новая форма трудоустройства населения // Народонаселение. – №1. – 2016. – С. 67-78.
4. Кибанов, А.Я. Управление персоналом: теория и практика. Организация профориентации и адаптации персонала: Учебно-практическое пособие / А.Я. Кибанов, Е.В. Каштанова. - М.: Проспект, 2015. – 56 с.
5. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В. Значение национальной «цифровой экономики» в общественной и финансовой жизни // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 1 (27). С. 98-103.

6. Лучшие сайты для поиска сотрудников: традиционные и инновационные инструменты в одном обзоре [Электронный ресурс]. – URL: <http://freelance-recruiting.com/sajty-dlja-poiska-sotrudnikov/> (дата обращения: 27.02.20).
7. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. 2015 – №1 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/19/20> (дата обращения: 01.03.20).
8. Официальный сайт холдинга «Ромир» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/> (дата обращения: 09.03.20).
9. Официальный сайт web-canape [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/> (дата обращения: 09.03.20).
10. Павлова Ю.А., Танцынов А.А., Яшкова Е.В. Исследование проблем формирования имиджа современной организации в маркетинге персонала В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 27-29.
11. Портал «Кадровое агентство для соискателей «ИМ Консалтинг». 11 современных способов поиска работы [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.im-konsalting.ru/blog/sposoby-poiska-raboty/#sposob1> (дата обращения: 02.03.20).
12. Черноскутов В.Е. Актуальные проблемы трудоустройства студентов и выпускников вузов [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-trudoustroystva-studentov-i-vypusknikov-vuzov> (дата обращения: 20.02.20).
13. Яшкова Е.В. Управление персоналом В сборнике: Российские инициативные разработки (Инициатива. Предпринимчивость. Смекалка) Научное издание. Saint-Louis, Missouri, USA, 2017. С. 83.

Pedagogy

УДК 378.147

1st year postgraduate student Iashnikova Natalia Vladimirovna

Humanities and Education Science (Branch)

Academy of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta (Yalta)

URGENT CHARACTER OF DEVELOPING WILLINGNESS OF MARITIME CADETS FOR PROFESSION-ORIENTED FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION BY MEANS OF CONTEXTUAL LEARNING

Annotation. This article provides justification of the urgent character of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication by means of contextual learning analyzing its advantages over traditional learning.

Keywords: willingness, contextual learning, profession-oriented, foreign-language, communication, maritime cadets.

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, подвергая анализу преимущества контекстного обучения над традиционным обучением.

Ключевые слова: готовность, контекстное обучение, профессионально-ориентированная, иноязычная, коммуникация, будущие специалисты морских вузов.

Introduction. Today's labour market includes a number of trades and professions for which foreign language proficiency, and namely capacity for profession-oriented foreign-language communication, is not an advantage helping to ensure that this very well-qualified candidate will be endorsed while applying for a position, but this proficiency constitutes an integral part of a profession. Those professions encompass among others future maritime university specialists, and namely the Master, The Chief Officer, the Second, Third and Fourth Officers, Chief Engineer Officer and Second Engineer Officer, Officer in Charge of an Engineering Watch and Electrician-engineer.

Maritime English language proficiency and also willingness of water transport workers to employ maritime English in their professional activity are of great importance in light of the rapid development of shipping industry and navigation and in the light of the increase of the number of vessels trading in the international markets, whose crew members are multilingual being the representatives of different nationalities.

According to a research of the European Commission a high level of seafarers' uncertainty while performing their official duties is observed in situations of foreign-language communication. This uncertainty is determined both by linguistic and undeveloped willingness to employ English in their professional activity there arise some communication difficulties of misunderstanding among the members of multilingual crew [6]. This misunderstanding entails reduction of the level of the crew collaboration and moreover it may initiate emergency situations on shipboard, risk to the life of crew members, and also hazard to the environment.

Evaluation of the English language knowledge is obligatory for certification of seafarers in many countries. Moreover, seafarers must go through an interviewed and take a test of English which is proposed by a crewing agency before signing a contract of employment.

The seafarers are tested by means of a programme CES (Competence Evaluation System) which is used for assessing a professional level for compliance with the requirements of international conventions. There exist various modifications of the test. According to the position applied to there are the tests for ratings and officers, according to the department – for deck department and engine department, according to the vessel type – for tankers, bulk carriers, etc [1, c. 2].

Except the above mentioned ones crewing agencies often use Marlins English test for seafarers. This test includes eleven types of questions aimed to check their knowledge of grammar and vocabulary, to evaluate listening and reading skills.

Rising requirements to the level of English language proficiency of seafarers foster the specialists in the sphere of vocational education to search for new means of developing the willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication.

The main body the article. In order to increase the competitiveness of graduates of maritime universities in the international labour market and to ensure effective communication in a multilingual environment and a higher level of performance of their professional duties, it is sufficient to improve greatly the formation of willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication. This task should be solved in the process of training of future seafarers in educational organizations of higher education.

According to Federal state education standards of higher education – specialist level of the area of training 26.05.06 “Operation of ship power plants”, specialist level of the area of training 26.05.05 “Navigation”, specialist level of the area of training 26.05.07 “Maintenance of ship electrical equipment and automation means” approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the 15th of March 2018 № 192, future engineering officers, navigators and electro-technical engineers must demonstrate the skill of exchanging professional information in English both in oral and written forms.

According to the Basic curriculum for vocational education of the relevant area of training, future marine engineers must also know the English language on the level sufficient for performing engineer’s duties, possess habits of translating technical information in service instructions and manuals on their professional activity from English into Russian and be able to collaborate on professional issues in English; future navigators must be able to use professional English both in oral and written form.

Specialist level curricula in the areas of training in operation and navigation of sea vessels are implemented in compliance with the requirements of the SCTW-Convention / 1978. According to the latter any officer in charge of a navigational watch shall possess adequate knowledge of the English language to enable the officer to use charts and other nautical publications, to understand meteorological information and messages concerning ship’s safety and operation, to communicate with other ships, coast stations and VTS centres and to perform the officer’s duties with a multilingual crew, including the ability to use and understand the IMO Standard Marine Communication Phrases (IMO SMCP) [4, c. 197]; officers in charge of an engineering watch shall possess adequate knowledge of the English language to enable the officer to use engineering publications and to perform engineering duties [4, c. 277].

Thus, willingness for profession-oriented foreign-language communication is one of the fundamental criteria of the quality of training of marine universities’ graduates which has a significant effect on the professional efficiency of waterway transport personnel, as it stipulates the capability to solve current issues and meet the challenges in the process of professional cooperation by means of the English language.

The peculiarities of developing willingness of marine cadets for profession-oriented English language communication are continuously related to developing of lexical, grammatical and phonetical habits as well as forming of communicative competences.

Traditionally English language teaching to the specialists of technical areas of training in general and marine department in particular does not deploy all the potentials of the educational process for developing willingness for profession-oriented English language communication in the professional activities, focusing predominantly only on developing lexico-grammatical habits, as well as building skills of reading and translating technical and scientific texts and neglecting innovative pedagogical approaches, concepts and theories. The process of teaching the English language is oriented upon the presentation and systematization of the language fundamentals and upon acquiring of theoretical information, thus disregarding the need for linking the theory to personal practice of cadets.

Educational information appears to be the beginning and the end of cadets’ activities and is deprived of personal value. The cadets find themselves sort of broken out of special and time context and they are inflicted on with the aim of impacting knowledge acquired and generated by someone else.

At the same time efforts are made to link the theory to practice, however those efforts are aimed at developing some of communicative competences, are deprived of systematic character and are out of touch with real situation of professional communication that is an integral part of the future professional activities of maritime cadets.

Problems, major principles and analysis of the process organizing the formation of competence of profession-oriented communication in the English language of students of nonlinguistic areas of training are highlighted in the scientific works by M.V. Amitrova, N.V. Borodina, I.A. Buldina, R.M. Danilenko, I.I. Kobylskaia, T.L. Kucheriavaia, N.V. Likhacheva, Ye.V. Lopatina, M.V. Melnikov, N.S. Savitskaia, S.K. Salnaia and other. Various aspects of developing profession-oriented foreign language communication of marine cadets are reflected in the papers by I.V. Kuznetsova, Ye.V. Mironenko, M.Z. Shishlo. Treatises by V.N. Zyкова, Ye.V. Nadeina, O.B. Soloviova are devoted to the teaching of profession-oriented communication within particular marine specialities. The theories and practices both of teaching profession-oriented foreign-language communication and of developing foreign-language communicative competences of marine cadets are depicted by such scholars and practitioners as G.I. Verba, R.V. Drazhan, Yu.S. Ktova, S.N. Pautova, L.G. Sputina, V.V. Turina, R.N. Turin.

Despite the fact that the issue of developing willingness of both students of technical universities in general and maritime cadets in particular for profession-oriented foreign-language communication has been reflected in research papers of leading experts and practitioners of modern pedagogical sciences, a number of current contradictions remain unsolved, and namely:

- the contradiction between the increasing requirements for the level of the English language proficiency of waterway transport personnel and the lack of the practical use of the English language in their professional activities;
- the contradiction between a need for developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication and limiting the process of teaching English to drilling professional vocabulary, learning standardized phrases and working on scientific and technical texts.

The above mentioned contradictions may be solved by means of employing the theory of contextual teaching and learning for developing willingness of maritime university graduates for profession-oriented English language communication as a guiding facilitating concept. The justification for its use in the educational process was proposed by Russian psychologist and educator A.A. Verbitskii and his disciples.

Currently there have been created prerequisites for qualitative implementing the means of contextual teaching and learning into the process of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication, among which the following can be mentioned:

- the high level of theoretical frameworks of the contextual teaching and learning concept that facilitates the development of scientific means of recognition and analysis;

- dissemination of advanced pedagogical experience.

That was K.D. Ushinskii who wrote: "They are ideas derived from the experience that are conveyed but not the experience itself" [5, c. 143]. The system of scientific concepts as well as the rationale of a new pedagogical technique, which contextual teaching and learning represents, provided by A.A. Verbitskii, enable to program consciously the perspectives of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication by means of contextual learning.

Contextual teaching and learning, deploying both traditional and innovative educational forms, techniques and means and resting on systematic use of professional context, simulates substantive and social content of the professional activities and transforms learning and cognitive activity into social practice-based one [2].

Traditionally English language teaching has been based on such psychological processes as attention, perception and memory which grant the formation of language habits and skills exclude the overcoming of cadets' barriers to implement English in their profession-oriented communication. As for thinking its role has not been stressed enough, as the authors and composers of textbooks and manuals and the teacher himself introduce the language material in a state ready for perception and processing.

As opposed to traditional English language learning and teaching, contextual learning rests upon thinking and elements of creativity. Within the means of contextual learning the complete cycle of thinking is modelled, i.e. from generation of problematic or challenging situations, creation of cognitive motivation to seeking the ways to solve the problems. The contextual learning contributes to the development of students' creativity as future specialists, furnishing the students with actual opportunities for intellectual initiative in learning English and equal to the teacher's rights for activity.

The developing of The English language proficiency within the means of contextual learning is not achieved by means of transmitting information of appropriate linguistic means and devices ensuring profession-oriented communication in English, but via simulating future cognitive, creative and inventive professional activities which appear to be both substantive and social. The means of contextual teaching and learning give an opportunity to integrate and link organically the theory and practice ensuring the transition from theory to its implementation in profession-oriented communication.

The above mentioned integration and link are achieved through the introduction of such a concept as "context" into educational process. A great role of context in the process of distilling information made by a person was assigned by a number of eminent psychologists. For instance, P. Lindsay and D. Norman consider that the ability to use context makes the perception system of a person much more advanced [3]. Due to the context a person knows what he/she should expect, can interpret meaningfully the products of perception.

Thus, to achieve the higher results in educational process the contextual learning suggests to place a student into contexts of various types either action-oriented one or subjective or social or emotional one or a combination of different types.

Deploying the techniques of contextual learning in the process of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented English language communication entails personal comprehension of material learned. The context of the cadets' professional future, created by means of corresponding didactic and psychological techniques, lends meaning to cadets' educational and cognitive activity, determines the level of their activity, a measure of their involvement in the learning process and in the process of converting the reality [2]. Contextual learning allows to overcome the indifference and disinterest during the workshops, unwillingness to study and facilitates the developing of cognitive and professional motives and interests. The maritime cadets may get engaged into the process of developing their willingness for profession-oriented foreign-language communication on the levels of intellectual, personal and social activities.

The means of contextual learning facilitate the increasing of cadets' activity during the workshops of English thus being among those premises which assist in achieving the goals of education and upbringing, in personal and social developing of future specialists. The cadets' activity originates as a cognitive one supported by cognitive motivation, the latter having been formed by means of active learning which is an inherent constituent of contextual learning. The means of contextual learning implementing both didactic and psychological conditions initiate the transformation of cognitive motivation into a professional motivation and professional orientation of a future graduates of maritime universities. A combination of cognitive interest in the subject and professional motivation have great influence on the success in mastering the English language proficiency in general and developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication in particular.

The application of contextual learning into the process of teaching and learning English may help the maritime cadets to realize how exactly they can use the received information and knowledge, developed language skills and habits in their future profession. Therefore, the means of contextual learning raise the cadets' motivation in the process of mastering the English language proficiency, in this way improving the effectiveness of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication.

Conclusion. In order to develop the English language proficiency of the maritime cadets that meets the current and future requirements to graduates of maritime universities, it is critical to intensify the development of willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication by means of contextual learning.

The implementation of contextual teaching and learning techniques in the process of developing willingness of maritime cadets for profession-oriented foreign-language communication is of an urgent character as the methods and forms of contextual learning not only generate the subjective contents of maritime cadets' future profession but also create its social contents thus promoting the cadets' cognitive and professional activity and consequently their motivation in mastering English language proficiency. Resting on cadets' thinking and reflection as well as developing their creativity, contextual learning assists in overcoming both psychological and intellectual barriers which slow down the process of developing their willingness for profession-oriented foreign-language communication.

Consequently, it is important to define methods and forms of such a development, to elaborate the criteria to assess the level of the English language proficiency, to devise the model of developing willingness for profession-oriented foreign-language communication by means of contextual teaching and learning as well as pedagogical conditions ensuring the effectiveness of that process.

Moreover, it is of great importance to fit the techniques, methods, forms and means of contextual learning into the traditional practice of teaching English in the maritime universities thereby transforming the latter in a qualitative way.

References:

1. Арцыбашев И.П. Английский язык для моряков (рядовой состав, механики, штурманы). – Херсон, 2008. – С. 3-5.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: Мир, 1974. – 555 с.
4. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ-78) с поправками (консолидированный текст) = International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STWC 1978), as amended (consolidated text). – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. – 806 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1. Теоретические проблемы педагогики / Ушинский К.Д. - М.: Педагогика, 1953. – 584 с.
6. Helen Sampson. Multilingual crews: communication and the operation of ship // World Englishes. – 2003. – Vol. 22, № 1. – pp. 31-43.

Психология

УДК 371.1

**доктор психологических наук,
профессор Абдуллин Асат Гиниятович**

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);

студент Баранова Юлия Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

преподаватель, заместитель директора

по методической работе Линькова Мария Владимировна

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
"Детская школа искусств №4" города Магнитогорска (г. Магнитогорск)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматривается тенденция ухудшения здоровья детей и возможные причины данного явления. Раскрывается процесс становления дефектологии как науки, а также формирование отраслей наук, занимающихся изучением особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Констатируется необходимость в специальном (коррекционном) образовании и в квалифицированных педагогических кадрах. Затрагивается проблема становления образования, основанного на принципах личностно-ориентированного и гуманного подхода.

Ключевые слова: здоровье, проблемы психического здоровья, проблемы физического здоровья, специальное (коррекционное) образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), развитие ребенка с отклонениями, гуманность, специальная психология, личностно – ориентированный подход.

Annotation. The article discusses the trend of deteriorating children's health and the possible causes of this phenomenon. The process of the formation of defectology as a science, as well as the formation of branches of science that study the developmental characteristics of children with disabilities, is disclosed. The need for special (corrective) education and qualified pedagogical staff is ascertained. The problem of the formation of education based on the principles of a personality-oriented and humane approach is touched upon.

Keywords: health, mental health problems, physical health problems, special (correctional) education, children with disabilities (HIA), development of a child with disabilities, humanity, special psychology, personality-oriented approach.

Введение. Проблема охраны здоровья детей становится всё более актуальной в связи с наметившейся тенденцией к его ухудшению. По данным ВОЗ (Всемирной федерации здравоохранения) только 20% детей рождаются условно здоровыми. У остальных либо пограничное состояние между здоровьем и болезнью, либо наблюдаются серьёзные заболевания или нарушения психического развития [1].

Изложение основного материала статьи. Ухудшение здоровья детей происходит на фоне ухудшения экологии и повышения стрессовых факторов в жизни людей в цивилизованных странах.

Немалую роль играет ухудшение качества питания детей и матерей вследствие увеличения потребления ими «синтетического питания», гиподинамии – уменьшение физических нагрузок, движения, неблагоприятные воздействия синтетической одежды, электронной и радиотехники, бытовой химии, резко ослабляющие иммунную защитную систему организма.

Такова плата за достижения научно – технического прогресса и погоню людей за материальным комфортом, когда, по меткому замечанию К. Ясперса, средства подменили цель существования человека [15]. Ученые отмечают, что резко повысилось количество хронических соматических заболеваний.

Наблюдается «помолодение» многих болезней типа язвы желудка, вегетососудистой дистонии, бронхиальной астмы и др. [2, 15].

Ю.А. Александровский отмечает, что с проблемами психического здоровья эпизодически или постоянно сталкивается примерно пятая часть населения развитых стран.

Ученые отмечают, что перестал действовать закон генетического отбора в связи с развитием современной медицины [7].

Все чаще дети появляются на свет с помощью ЭКО и других новейших технологий оплодотворения. Осуществляется выхаживание недоношенных детей со все более уменьшающимся весом, делаются

уникальные операции, устраняются тяжелые болезни, но их остаточное влияние на развитие детей и психическое здоровье довольно значительно.

Согласно данным Министерства образования Российской Федерации в настоящее время 1,7 млн детей, проживающих в Российской Федерации, т.е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Среди них более 353 тыс. детей дошкольного возраста [12].

Около 38 тысяч детей и подростков с тяжелыми патологиями находятся в закрытых интернатных учреждениях - интернатах социальной защиты, где получают лишь уход, но не необходимую для них коррекционно-педагогическую помощь, почти 34 тыс. человек обучаются на дому.

Таким образом, более 500 тыс. детей и подростков школьного возраста охвачены системой специального образования, в большинстве случаев это дети в возрасте 8-13 лет. Но многие лица с ограниченными возможностями здоровья не имеют доступа к специальному (коррекционному) образованию.

Понятия здоровья характеризуются в Конституции ВОЗ: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие заболеваний и физических дефектов».

Психическое здоровье является составляющим элементом структуры общего здоровья. В документе «MentalHealthinPrimaryCare: EnhancingTreatmentandPromotingMentalHealth» (Медиа-центр ВОЗ) [18] наиболее полно дано понятие психического здоровья как состояние благополучия, при котором индивидум реализует все свои способности, может справиться с обычными жизненными нагрузками, может продуктивно и плодотворно работать и способен приносить пользу обществу. Психическое здоровье человека связано с психическим состоянием общества [8].

В Федеральном законе «Об охране здоровья детей» используются следующие понятия:

- здоровый образ жизни человека – научно обоснованная, индивидуальная система поведения ребенка, обеспечивающая его физическое совершенство, благоприятные условия для успешного развития, образования, эффективного труда и жизнедеятельности;

- охрана здоровья детей – система мер политического, экономического, правового, социального, научного, медицинского, в том числе санитарно-противоэпидемического (профилактического) характера, осуществляемая федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, должностными лицами, а также организациями всех форм собственности, гражданами в целях профилактики заболеваний, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка, предоставления ему медицинской помощи.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют различные виды отклоняющегося развития, которые следует учитывать, развивая систему коррекционной помощи в условиях разных образовательных систем [1].

В последнее время в нашей стране много пишется о том, что гуманной роли психиатрии, специальной психологии и коррекционной педагогики препятствовало то, что на протяжении десятилетий при тоталитарном режиме под понятие «отклонение от нормы» попадали люди, не вписывавшиеся в узаконенную общественную систему [6].

Длительное время под давлением идеологии на науку усилия ученых и педагогов были сосредоточены на формировании «коммунистического идеала» - абстрактного идеального объекта педагогического воздействия [4]. Предавались забвению труды крупнейших ученых в области экспериментальной психологии В.М. Бехтерева [9], П.Ф. Лесгафта [3], И.П. Павлова, А.П. Нечаева [13], работы педагогической психологии 20-30х годов Л.С. Выготского, П.П. Блонского [5].

Во время борьбы с космополитизмом был явно замечен отрыв отечественной науки от достижений западных ученых, что порождало модель личностно – отчужденного образования как массового, так и специализированного, для детей с отклонениями в развитии, по сути, дегуманизированного [11].

Образовательный процесс в специализированных учреждениях приспособляли к дефективности ребенка: упрощалось и сокращалось содержание, обучение осуществлялось в замедленном темпе, в процессе воспитания игнорировались индивидуальные особенности, склонности и способности личности.

Сегодня формируется новый тип образования, построенного на принципе свободы и гуманизма. Пересматриваются основные положения теории и практики образования в целом, намечается тенденция к образованию, создающему условия для развития творческой личности, саморазвития собственного «Я».

В связи с этим пересматриваются многие положения дефектологии как науки. Происходит становление специальной психологии, коррекционной педагогики, рассматривающих ребенка с отклонениями в развитии не как «дефективного», т.е. нормального ребенка со знаком минус, а как развивающуюся личность с особым трендом развития, особыми образовательными потребностями, нуждающуюся в особых условиях, технологиях оптимизации своеобразного развития.

Развитие ребенка с проблемами - это тоже процесс позитивный, хотя и осложненный, противоположный регрессу, распаду.

В «Психологическом словаре» дано следующее определение: «Развитие психики человеческого индивида – обусловленный и вместе с тем активный саморегулирующийся процесс. Это внутреннее необходимое движение его, «самодвижение» от низших к высшим формам жизнедеятельности, в котором высшие обстоятельства, обучение и воспитание действуют через внутренние условия» [10].

Развитие ребенка с отклонениями «есть особый тип развития», по Л.С. Выготскому. Усилия надо направлять на раннюю диагностику, выявление отклонений в развитии, устранение причин аномалий развития, организацию коррекционной работы с ребенком в русле достижений гуманистической педагогики и психологии, учитывая пластичность первой системы ребенка, резервы личности, действия компенсаторных механизмов, устранения «поврежденного» развития, опираясь на знание закономерностей нормального и отклоняющегося развития, индивидуальных особенностей ребенка, его резервов развития, позволяющих максимально приблизить его к норме.

Сегодня происходит реформирование специализированных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями: создается обогащенная развивающая среда для детей с разными уровнями развития, способностями, уникальными свойствами личности, оказывается комплексная медико – психолого – педагогическая помощь детям, проводится консультирование родителей с целью приобщения их к образовательной деятельности, делается упор на профессиональное самоопределение, дополнительное профессиональное образование детей и подростков.

Во всем мире и России все большее признание получает инклюзивное образование, начиная с дошкольного возраста, которое более эффективно способствует поддержке детей с отклонениями в развитии, если эти дети обучаются и воспитываются с нормальными детьми. Дети легко принимают детей с различными проблемами и стараются помочь им в трудных ситуациях. Проблемные дети быстрее развиваются, равняясь на эталоны нормального развития.

Выводы. Таким образом, в связи с современными тенденциями в мировом и отечественном образовании, особенно в условиях развития инклюзивного образования, когда проблемные дети стали обучаться вместе с нормально развивающимися детьми, возросла потребность кадров, умеющих работать как с нормальными, так и с проблемными детьми, опираясь на знаниям личностно – ориентированной педагогики и психологии детей и подростков, специальной психологии, коррекционной педагогики, способных на практике умело использовать технологии развивающего и коррекционно – развивающего обучения и воспитания.

Литература:

1. Абдуллин А.Г. Специфика психогигиены и психопрофилактики для детей дошкольного возраста / Здоровьесберегающие и логопедические технологии в образовании: традиции, поиск, новаторство. - Магнитогорск: МаГУ, 2008. - С. 13-18.
2. Абдуллин А.Г., Пручкина Н.М. О дидактике и предупреждении школьной неуспеваемости // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сб. научных статей и материалов Всероссийской научн.-практ. конф. - Магнитогорск, МаГУ, 2011. - С. 3-12.
3. Августин. О порядке. // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. - М., 1994. - 145 с.
4. Антология мировой философии. Античность / отв. ред. Ю.Г. Хацкевич. - Минск Харвест; М.: АСТ, 2001. - 960 с.
5. Апрышко, П.П. Введение в философию / П.П. Апрышко, А.П. Поялков. - М.: Республика, 2012. - 656 с.
6. Аристотель. Никомахова этика. / Соч.: В 4т., Т.4. - С. 66-67.
7. Бердяев Н.А. О назначении человека. // Тайнственное, чем мир.../ Составители В.М. Кларин, В.М. Петров. - М., 1991. (Новое в жизни, науке и технике. Серия « Педагогика и психология», № 12).
8. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). - Л., 1990. 336 с.
9. Бехтерев В.М. Основные принципы так называемой объективной психологии или психо – рефлексологии // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. - СПб, 1919. - №10-11.
10. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. - М., 1989. - 625 с.
11. Гегель Г.Ф. Феноменология духа. / Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т.3. - М., 1977. - 457 с.
12. Зеньковский, В. История русской философии / В. Зеньковский. - М.: Академический проект; М.: Раритет, 2001. - 880 с.
13. Ильенков Э.В. Проблема идеального. // Вопросы философии. - 1979. - №7.
14. Кант И. Соч. В 6 т., Т.3. - М., 1964. - 799 с.
15. Пручкина Н.М. Специальная психология и коррекционная педагогика. Учебное пособие. Магнитогорск, МаГУ, 2010. - 280 с.
16. Kierkegaard. The Sickness unto Death. Trans. Lowrie, W. New York: Doubnieday. - 1954.
17. Mental Health in Primary Care: Enhancing Treatment and Promoting Mental Health». - 2005.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Бурыкина Марина Юрьевна

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского (г. Брянск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования тревожности и рефлексивности в их взаимосвязи у студентов педагогического профиля. Полученные данные имеют значение для организации учебной деятельности студентов. Анализ и самоанализ проявлений и характера тревожности и рефлексивности студентов будет благоприятно сказываться на качестве освоения ими профессиональных умений.

Ключевые слова: тревожность, личностная и ситуативная тревожность, рефлексивность, рефлексия.

Annotation. The article presents the results of the study of anxiety and reflexivity in their relationship in students of pedagogical profile. The obtained data are important for the organization of educational activities of students. Analysis and self-analysis of the manifestations and nature of anxiety and reflexivity of students will have a positive impact on the quality of their development of professional skills.

Keywords: anxiety, personal and situational anxiety, reflexivity, reflection.

Введение. Актуальность исследования и его социальная значимость обусловлены противоречием между, с одной стороны, требованиями образовательной среды к мобильной ориентации обучающихся в быстро изменяющихся учебных условиях и организацией общественной жизни студентов высшего образовательного учреждения, и недостаточной информацией об особенностях рефлексивности и тревожности студентов. Своевременное изучение уровня тревожности и рефлексивности, анализ их проявлений и характера, возможных детерминант будет благоприятно сказываться на качестве освоения обучающимися профессиональных умений.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке рассматриваются различные аспекты феномена тревожности и рефлексивности: как отдельных конструктов, так и во взаимосвязи с различными качествами личности и деятельности. Отечественные (А.А. Атаманов, Д.Н. Баринев, Л.И. Божович, Н.Г. Гаранян, О.П. Гредюшко, Б.А. Гунгузова, Б.М. Кочубей, А.М. Прихожан, А.С. Славина,

Ю.Л. Ханин, И.В. Никитина И.В., А.Б. Холмогорова, О.А. Царёва и другие) и зарубежные исследователи (З. Фрейд, А. Фрейд, Г.С. Салливан, К. Хорни, Дж. Тейлор, Ч.Д. Спилбергер и другие) отмечают устойчивую тенденцию к возрастанию количества тревожных людей. Тревожность сегодня принимает форму глубинной, устойчивой, и в наименьшей степени поддающейся преодолению.

Понятие «рефлексивность» не получило однозначного толкования в отечественной психологии. А.В. Карпов [1], Т.В. Маясова, А.Н. Фомина [4] и другие выделяют несколько основных направлений изучения рефлексии:

а) как компонент в структуре деятельности, способствующий самоанализу, осмыслению предметно-социальных отношений с миром (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие), в структуре совместной деятельности, как механизм оценки и идеального выбора конкретного действия в ситуации (В.А. Недоспасова, В.В. Рубцова, К.Е. Данилин, Е.А. Смирнов, А.П. Сопиков и другие);

б) как личностное образование, свойство сознания, как результат осмысления своей жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, Д.А. Леонтьев и другие); как объяснительный принцип развития самосознания и психики (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, В.В. Знаков и другие); как механизм самопознания и самопонимания, самоконтроля и саморегуляции, самоопределения, как способность субъекта управлять своими состояниями и влечениями, свободой выбора, своей жизнью, об адекватности самооценки, являющейся показателем развития рефлексивных способностей в процессе рефлексирования субъектом ситуации и собственных возможностей (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев); как состояние, свойство присущее человеку, процесс репрезентации психике своего собственного содержания, и состояние осознания чего-либо (А.В. Карпов);

в) как умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией, использовать собственные способы деятельности (Н.Г. Алексеев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.З. Зака, В.К. Зарецкий, Б.В. Зейгарник, Ю.Н. Кулюткин, М.А. Холодная, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, В.Ю. Степанов и другие);

г) как условие организации коммуникативных процессов (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А. Липман, С.В. Кондратьева, Б.Ф. Ломов и другие);

д) как инструментальное средство организации учебной деятельности, решения типовых и творческих задач, влияющих на учебную деятельность, собственно развитие рефлексивных способностей, овладение техниками рефлексии (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З. Зак, А.В. Захарова, Л.В. Лидак и другие).

Большой опыт теоретических и эмпирических исследований тревожности и рефлексивности недостаточно проанализирован с точки зрения их взаимосвязи у обучающихся в условиях высшего образования и в их динамическом равновесии. Накопленный научный материал, являющийся основанием для проведения исследования, разнообразен в точках зрения, выводах и нуждается в систематизации и обобщении.

Вопрос о видах рефлексивности и ее особенностях у студентов во взаимосвязи с тревожностью до сих пор остается открытым. Специального изучения взаимосвязи рефлексивности и тревожности студентов высшего образования не проводилось, что делает наше исследование актуальным. Рассмотрение феномена тревожности нами воспринимается важным в контексте рефлексивности у студентов на фоне учебной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования тревожности составили межличностный подход (А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян), сфокусированный на межличностных отношениях в группе; феноменологический подходы к рассмотрению сущности тревожности (Ч. Спилбергер, А.М. Прихожан, В.М. Астапов, И.В. Дубровина, Л.И. Божович, И.В. Имедадзе, Н.Д. Левитов, В.Р. Кисловская, Л.М. Костина, К.Р. Сидоров); и уровневый подход к изучению тревожности (И.А. Кирюшкин, И.В. Имедадзе, Г.Т. Габдреева, Ю.Л. Ханин, Е.Е. Малкова).

Теоретико-методологическое основание исследования рефлексивности как процесса, состояния, свойства, качества личности составили дифференциальная модель рефлексии (Д.А. Леонтьев), позволяющая разграничить позитивные и негативные эффекты рефлексии; метакогнитивный подход к рассмотрению рефлексии (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) как регулятора, позволяющего понять собственное состояние.

Точка зрения на содержание понятия тревожности Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, обобщивших взгляды разных исследователей, на наш взгляд, наиболее точно отражает суть нашего исследования. «Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге возникновения этого состояния» [5].

У каждого человека отмечается оптимальный уровень тревожности необходимый как сигнал о надвигающейся угрозе. До наступления 2которые побуждают его к целеполаганию и осмысленному поведению, обеспечивает адаптацию к новым условиям. Однако ощущение тревоги может вызывать противоположные состояния: снижение активности, беспомощность, неуверенность, тем самым дезорганизуется целенаправленное поведение, появляются неврозы.

За рабочее определение рефлексивности мы приняли точку зрения А.В. Карпова, Д.А. Леонтьева, представивших рефлексивность как личностное образование, свойство сознания, результат осмысления своей жизнедеятельности. «Рефлексивность - качественно особое свойство индивида, обеспечивающее осознание чего-либо и репрезентацию психике своего собственного содержания». При том, что «рефлексия - способность человека произвольно обращать сознание на самого себя» [1, 2].

Опираясь на данные определения тревожности и рефлексивности, мы можем сделать следующие предположения.

1. Существуют значимые взаимосвязи между уровнем тревожности студентов и их рефлексивностью в целом, а также ее отдельными компонентами.

2. Если в конкретной ситуации деятельности, требующей решения определенных задач, человек сосредоточивается на анализе, не связанного с актуальной проблемой объекта (т.е. уровень квазирефлексии повышается), увеличивается неопределенность ситуации, возможность качественного решения задачи уменьшается, что приводит к повышению ситуативной тревожности. В то же время, если в конкретной ситуации человек сосредоточится на анализе и планировании своей будущей деятельности, неопределенность ситуации снижается, повышается возможность качественно решить задачу, что приводит к снижению ситуативной тревожности.

3. С повышением личностной тревожности человек начинает преимущественно сосредоточиваться на собственном состоянии, собственных переживаниях, у него не остается времени на рациональный анализ возникающих в его жизни задач и проблем, он перестает контролировать свою жизнь и уровень ее неопределенности повышается. Со снижением личностной тревожности человек получает возможность дистанцироваться от себя и смотреть на себя со стороны, анализируя как процесс своей жизни, так и свои переживания, это позволяет ему решать жизненные задачи, снижая неопределенность жизни.

4. Низкий или высокий уровень тревожности взаимосвязан с разной латентной структурой рефлексивности. Это может быть обусловлено тем, что у низко- и высокотревожных студентов рефлексивность в целом и ее отдельные компоненты выполняют разные функции.

Для реализации намеченного нами использованы следующие тестовые методы диагностического исследования рефлексивности студентов, апробированные в отечественной и зарубежной психологической практике: «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [4]; «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова) [2]. Для исследования тревожности применялась «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин).

Надежность и достоверность результатов исследования обусловлены использованием методов статистического анализа: корреляционный анализ по непараметрическому методу ранговой корреляции R-критерий Ч. Спирмена (для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и рефлексивностью); для выявления значимых различий между подгруппами использован U-критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок.

В исследовании особенностей взаимовлияния тревожности и рефлексивности у студентов принимали участие 92 респондента: студенты-девушки бакалавриата дневной формы обучения, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (педагогический профиль). Средний возраст 19,5 лет, минимальный -17 лет, максимальный - 22 года.

Выводы. Стартом в анализе полученных данных явилось вычисление базовых количественных показателей тревожности и рефлексивности по видам в целой выборке. При анализе результатов исследования мы разделили участников на группы по критерию медианы по показателям ситуативной и личностной тревожности (табл. 1). В группу «ситуативная тревожность ниже медианы» (38 баллов и менее) вошли 45 человек (49%) с низким и средним уровнем тревожности, в группу «ситуативная тревожность выше медианы» (39 баллов и более) - 47 человек (51%) со средним и высоким уровнем ситуативной тревожности; в группу «личностная тревожность ниже медианы» (50 баллов и менее) - 43 человека (47%) с низким и средним уровнем тревожности и в группу «личностная тревожность выше медианы» (51 балл и выше) – 49 человек (53%) о средним и высоким уровнем личностной тревожности.

Таблица 1

Группировка показателей тревожности по медиане

Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
Ниже медианы (38 баллов и менее)	Выше медианы (39 баллов и более)	Ниже медианы (50 баллов и менее)	Выше медианы (51 балл и более)
45 чел. (49%)	47 чел. (51%)	43 чел.(47%)	49 чел.(53%)

Сравнение средних значений рефлексивности по показателям ситуативной и личностной тревожности, сгруппированных по медиане, (табл. 2) показало, что уровень рефлексивности в группе с высоким уровнем личностной тревожности заметно выше (5 стенов), при том, что значения остаются в пределах умеренно выраженной рефлексивности.

Таблица 2

Сравнение средних значений рефлексивности по показателям ситуативная/личностная тревожность в группах по медиане

Шкалы	Средний балл в подгруппах с уровнем ситуативной тревожности		Средний балл в подгруппах с уровнем личностной тревожности	
	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий
Интегральный показатель рефлексивности	4,4	4,6	4,1	5,0
Ретроспективная рефлексивность деятельности	35,7	35,4	34,0	36,9
Рефлексивность настоящей деятельности	35,2	35,9	34,3	36,7
Рассмотрение будущей деятельности	37,9	40,2	37,6	40,4
Рефлексивность общения и взаимодействия с другими людьми	35,8	35,6	34,9	36,5
Системная рефлексия	36,5	36,4	34,9	37,8
Интрореплексия	25,1	25,6	22,9	27,5
Квазирефлексия	26,1	26,8	25,9	26,9

Шкала «Рассмотрение будущей деятельности» имеет равнозначные средние баллы в подгруппах с высоким уровнем и ситуативной, и личностной тревожности (40,2 и соответственно 40,4), однако отличающихся от других шкал наибольшим своим выражением.

Низкие уровни ситуативной и личностной тревожности по шкале «Рассмотрение будущей деятельности» также отличаются более высокими значениями (37,9 и 37,6) относительно шкал «ретроспективная рефлексивность деятельности», «рефлексивность настоящей деятельности», «рефлексивность общения и взаимодействия с другими людьми».

В группе участников с высоким уровнем личностной тревожности наблюдаются способность к самодистанцированию, стремление взглянуть на себя со стороны, большая ответственность. Действия студентов направлены как на полюс субъекта, так и объекта. Эта характеристика соотносится со шкалой «системная рефлексия», указывающей на продуктивный и адаптивный тип рефлексии, которая согласно Д.А. Леонтьеву, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиним и А.Ж. Салиховой является показателем личностной зрелости.

Студенты-девушки педагогического профиля бакалавриата с высоким уровнем личностной тревожности более всего склонны к интроспекции, самокопанию. Они сосредоточены на собственном состоянии, мыслях и переживаниях.

Достоверность различия рефлексивности по показателям ситуативной/личностной тревожности, сгруппированных по медиане, подтверждается данными U-критерия Манна-Уитни в некоторых позициях (табл. 3).

Различия значений уровней в подгруппах с личностной тревожностью значимо выше, чем в подгруппе с ситуативной тревожностью по шкалам «Интегральный показатель рефлексивности» (0,020 при $p \leq 0,05$), «Ретроспективная рефлексивность деятельности» (0,022 при $p \leq 0,05$), «Рефлексивность настоящей деятельности» (0,040 при $p \leq 0,05$), «Рассмотрение будущей деятельности» (0,022 при $p \leq 0,05$).

Таблица 3

Статистические различия рефлексивности по показателям ситуативная/личностная тревожность, сгруппированным по медиане (по U-критерию Манна-Уитни)

Шкалы	Различия значений уровней в подгруппах с ситуативной тревожностью			Различия значений уровней в подгруппах с личностной тревожностью		
	Среднее значение		Р	Среднее значение		Р
	Ниже медианы	Выше медианы		Ниже медианы	Выше медианы	
Интегральный показатель рефлексивности	4,5	4,6	0,656	4,0	5,0	0,020
Ретроспективная рефлексивность деятельности	35,7	35,4	0,760	33,2	37,0	0,022
Рефлексивность настоящей деятельности	35,2	35,9	0,757	33,6	37,0	0,040
Рассмотрение будущей деятельности	37,9	40,2	0,120	36,3	40,6	0,022
Рефлексивность общения и взаимодействия с другими людьми	35,8	35,6	0,903	34,1	36,4	0.107
Системная рефлексия	36,6	36,4	0,866	34,1	37,8	0.007
Интроспекция	25,1	25,6	0,426	22,5	27,8	0.001
Квазирефлексия	26,1	26,8	0,536	25,4	27,1	0.515

Значимые различия свидетельствуют о важности для студентов-девушек предстоящей профессиональной деятельности, их представлений о ней, о планировании, выборе способов выполнения деятельности, о прогнозировании ее результатов. Рассмотрение будущей деятельности, по данным А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, обеспечивает формирование организационных способностей, профессионального мышления. Ретроспективный анализ деятельности студентов направлен на выяснение предпосылок, мотивов, причин ошибок выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. Высокие значения этого вида рефлексивности, по мнению автора, обозначают, как часто и длительно субъект анализирует состоявшие события, прошлого и себя в нем.

Наиболее всего выражены различия в группе с высоким уровнем личностной тревожностью по шкалам «Системная рефлексия» (0,007 при $p \leq 0,05$) и «Интроспекция» (0,001 при $p \leq 0,05$). В подгруппе участников с низким и высоким уровнем ситуативной тревожности различие не выявлено.

Полученные эмпирические данные позволяют нам предположить, что участники исследования стремятся подробно разобраться в собственных реакциях, желаниях и чувствах, в содержании тех ситуаций, личности людей, которые их вызывают. Они обращают внимание на всё необычное, что происходит в их жизни, и задумываются о причинах происходящего, положительно относятся к процессу самопознания, поскольку он позволяет понимать других людей и самого себя в целом.

Рассмотрим значимые взаимосвязи между тревожностью и рефлексивностью, полученные на основании корреляционного анализа по непараметрическому методу ранговой корреляции R-критерий Ч. Спирмена, в целом по выборке (табл. 4).

Ситуативная тревожность прямо коррелирует с квазирефлексией (0,249 при $p=0,017$) и значимо с ней взаимосвязана. Эмоциональное напряжение человека в актуальной для него ситуации включает защитную реакцию, отвлекающего человека от реальности в фантазирование, тем самым нарушает внимание и снижает

работоспособность. Таким образом, на уровне выборки в целом, наша первая частная гипотеза подтверждается частично.

Таблица 4

Взаимосвязь видов тревожности и рефлексивности у студентов

Виды рефлексивности	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	R	P	R	P
Интегральный показатель рефлексивности	0,033	0,751	0,201	0,054
Ретроспективная рефлексия деятельности	0,001	0,993	0,191	0,069
Рефлексия настоящей деятельности	0,087	0,411	0,091	0,389
Рассмотрение будущей деятельности	0,041	0,695	0,185	0,077
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	0,006	0,953	0,081	0,441
Системная рефлексия	0,048	0,649	0,325	0,002
Интрореплексия	0,105	0,320	0,635	0,001
Квазирефлексия	0,249	0,017	0,201	0,054

Личностная тревожность оказалась значимо взаимосвязана с системной рефлексией (0,325 при $p=0,002$) и интрореплексией (0,635 при $p=0,001$). При повышенной личностной тревожности человек сосредоточивается на собственных переживаниях, у него снижается рациональный анализ возникающих в его жизни задач, он перестает контролировать свою жизнь и уровень ее неопределенности повышается. При этом может наблюдаться самодистанцирование, усиливается наблюдение за собой со стороны, позволяющее видеть ситуацию во всех ее аспектах. Можно говорить о том, что наша вторая частная гипотеза также подтверждается частично.

Рассмотрим взаимосвязь тревожности и рефлексивности в группах с разным уровнем тревожности (табл. 5).

Как видно из таблицы 5, ситуативная тревожность в подгруппе с уровнем тревожности ниже медианы значимо обратно пропорционально коррелирует с рефлексией рассмотрения будущей деятельности (-0,381 при $p=0,010$) и значимо прямо пропорционально взаимосвязан с квазирефлексией (0,353 при $p=0,018$). В группе с уровнем тревожности выше медианы оказались значимо взаимосвязаны ситуативная тревожность с интрореплексией (0,296 при $p=0,042$) и квазирефлексией (0,328 при $p=0,024$), что частично подтверждает нашу первую частную гипотезу.

Таблица 5

Взаимосвязь тревожности и рефлексивности в группах с разным уровнем тревожности

Виды рефлексивности	Группа с уровнем тревожности ниже медианы				Группа с уровнем тревожности выше медианы			
	Ситуативная		Личностная		Ситуативная		Личностная	
	г	P	г	P	г	p	г	P
Интегральный показатель рефлексивности	-0,235	0,121	-0,005	0,973	0,168	0,260	0,118	0,418
Ретроспективная рефлексия деятельности	-0,173	0,255	-0,045	0,777	0,220	0,138	0,136	0,351
Рефлексия настоящей деятельности	-0,151	0,319	-0,251	0,105	0,175	0,239	0,099	0,500
Рассмотрение будущей деятельности	-0,381	0,010	-0,023	0,883	0,051	0,731	0,138	0,099
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	-0,019	0,903	-0,071	0,649	0,153	0,304	-0,003	0,983
Системная рефлексия	-0,006	0,971	0,091	0,562	0,202	0,173	0,322	0,024
Интрореплексия	-0,233	0,123	0,340	0,026	0,296	0,042	0,516	0,001
Квазирефлексия	0,353	0,018	0,173	0,266	0,173	0,266	0,163	0,263

При низком уровне ситуативной тревожности снижается активность человека в размышлении о предстоящей деятельности, в планировании, выборе способов выполнения деятельности в прогнозировании результатов. При этом значительно повышается когнитивный отрыв от реальной ситуации. При высоком уровне ситуативной тревожности усиливается стремление человека к фантазированию и самокопанию.

Личностная тревожность в группе с уровнем тревожности ниже медианы значимо взаимосвязана с интрореплексией. Не обнаружено значимых взаимосвязей личностной тревожности и рефлексивности в группе с уровнем тревожности выше медианы. При низком уровне личностной тревожности снижается и стремление к самонаблюдению, сосредоточению на собственных переживаниях. Человек не склонен воспринимать ситуации как угрожающие, он способен принимать решения и выбирать тактику поведения.

Таким образом, наши предположения подтверждены по положению о существовании значимых взаимосвязей между уровнем тревожности студентов и их рефлексивностью в целом, а также ее отдельными компонентами.

У низкотревожных студентов по показателю «ситуативная тревожность» отмечается значимо обратно пропорциональная взаимосвязь с рефлексией рассмотрения будущей деятельности и значимо прямо

пропорционально взаимосвязан с квазирефлексией, что в целом подтверждает наше предположение и в этом месте. Личностная тревожность в группе с уровнем тревожности ниже медианы значимо взаимосвязана с интроспекцией. Личностная тревожность в группе с уровнем тревожности ниже медианы значимо взаимосвязана с интроспекцией. Не обнаружено значимых взаимосвязей личностной тревожности и рефлексивности в группе с уровнем тревожности выше медианы. Это положение частично подтверждает наше предположение. При низком уровне личностной тревожности снижается и стремление к самонаблюдению, сосредоточению на собственных переживаниях. Человек не склонен воспринимать ситуации как угрожающие, он способен принимать решения и выбирать тактику поведения.

Низкий или высокий уровень тревожности взаимосвязан с разными компонентами в латентной структуре рефлексивности. Это может быть обусловлено тем, что у низко- и высокотреховых студентов рефлексивность в целом и ее отдельные компоненты выполняют разные функции. Получены данные, позволяющие углубить и расширить представления о тревожности и рефлексивности, определить направления коррекционной работы по формированию адекватного уровня тревожности.

Литература:

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов в деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 424 с.
2. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №4. С. 110-135.
3. Маясова Т.В. Фомина А.Н. Сравнительный анализ личностных коррелятов рефлексивности в контексте профессионального становления учителя // Вестник Мининского университета, 2017. № 2. URL: vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/353 (дата обращения 03.05.2019)
4. Пономарева В.В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: Канд...дис. психол. наук. Ярославль, 2000. 188 с.
5. Психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. С. 419.

Психология

УДК 370

магистрант Везетну Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы определения компонентов структуры личности. В работе обоснована мысль о том, что только комплексный анализ компонентов структуры личности позволяет реализовывать целостное изучение ее сущности. В работе рассмотрены основные подходы ученых в области психологии (И.С. Кона, Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова) относительно определения сущности личности как многокомпонентного феномена. В статье изучена сущность авторских подходов А.Г. Ковалева, Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова к определению состава компонентов структуры личности.

Ключевые слова: личность, структура личности, компоненты структуры личности, уровни структуры личности, психология личности, авторские концепции, научные подходы, темперамент, характер, направленность личности, способности, опыт, самосознание, свойства личности.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of determining the components of the personality structure. The paper substantiates the idea that only a comprehensive analysis of the components of the personality structure allows for a holistic study of its essence. The paper considers the main approaches of scientists in the field of psychology (I.S. Kona, B.G. Ananiev, A.G. Kovalev, S.L. Rubinstein, K.K. Platonov) regarding the definition of the essence of personality as a multi-component phenomenon. The article examines the essence of the author's approaches of A.G. Kovalev, B.G. Ananiev, and K.K. Platonov to determining the composition of components of the personality structure.

Keywords: personality, personality structure, components of personality structure, levels of personality structure, personality psychology, author's concepts, scientific approaches, temperament, character, personality orientation, abilities, experience, self-awareness, personality properties.

Введение. Личность – это форма существования психики человека, которая является целостностью, способной к саморазвитию, самоопределению, сознательной деятельности и саморегуляции и имеющей собственный неповторимый и уникальный внутренний мир.

В отечественной психологии личность рассматривается в широком смысле как социально-психологическая сущность человека, которая формируется в результате усвоения им общественно-исторического опыта человечества. В более узком научном понимании личность трактуют как саморегулируемое системное образование, которому присущи социально значимые психические свойства, обеспечивающие избирательность отношений и регуляции поведения человека как субъекта активности.

Понимание личности как системного образования обосновывает тот факт, что она является многокомпонентным сложным интегративным феноменом. Ее целостное изучение требует обоснования и отдельного исследования всех компонентов ее структуры. Однако анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что в отечественной психологии нет единого подхода к определению сущности

личности и компонентов ее структуры [6]. В этой связи обосновывается потребность комплексного анализа научных подходов по изучаемой проблеме.

Целью данной статьи является изучение и обобщение авторских концепций отечественных ученых-психологов, посвященных определению компонентов структуры личности.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологической науке существует множество подходов к определению сущности понятия «личность».

Так, по мнению Б.Г. Ананьева, личность – это субъект труда, познания и общения [1].

Согласно концепции И.С. Кона, личность представляет собой специфическую интеграцию социальных ролей [5].

По словам А.Г. Ковалева, личность – это сознательный индивид, занимающий определенное место в обществе и выполняющий определенную общественную роль [4].

По мнению ученых, личности присущи относительное постоянство и прогнозируемость, наличие стержня, активность, выражение, открытость, саморазвитие и саморегуляция, а главное – уникальность и целостность. Однако целостное понимание личности не означает, что она является чем-то аморфным, бесструктурным [7].

По мнению С.Л. Рубинштейна, в психическом составе личности выделяют различные сферы рис, что характеризуют различные ее аспекты. Они же, пронизывая друг друга, смыкаются в реальном единстве личности [8; 9].

Составляющие психики человека не существуют разрозненно. В совокупности они образуют уникальный узор – психологическую целостность. Именно через понимание структурно-динамических закономерностей целостности личности можно осознать:

- сущность отдельных ее составляющих;
- смысл существования человека;
- пути оптимизации существования личности.

Целостность и неразрывное единство компонентов психики человека и является тем, что представляет собой личность.

Таким образом, в данном исследовании личность будем понимать как целостное образование, имеющее определенную психологическую структуру.

Обратимся к рассмотрению научных подходов относительно определения компонентов структуры личности.

Одним из классических и авторитетных в отечественной психологической науке подходов относительно определения структуры личности является подход А.Г. Ковалева. На классификации компонентов личности ученого строятся многие теоретические и эмпирические исследования, к ней адаптируют все личностные свойства и на ее основании классифицируют методический аппарат изучения личности.

По мнению А.Г. Ковалева, личность – это интегральное образование психических процессов, психических состояний и психологических свойств [4].

А.Г. Ковалев отмечал, что любая организация, психическая жизнь имеют определенное строение. По его мнению, отвлечаясь от индивидуальных особенностей психического состав, можно определить типичную структуру личности.

Структура личности, по мнению А.Г. Ковалева, сложная, многогранная и динамичная. Все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. С развитием личности происходят и изменения в ее структуре. В то же время структура каждой личности сравнительно устойчива. Она содержит типичные для индивида системы свойств, характеризующих его как человека, от которой можно ожидать в тех или тех ситуациях жизни определенных поступков и действий. Таким образом, каждый человек является единством устойчивого и изменчивого, и только такая организация предоставляет возможность ей быть проявлять гибкость и соблюдать образ жизни, адекватного условиям [5].

Из психических процессов на фоне состояний формируются свойства личности, которые обеспечивают определенный качественно-количественный уровень психической деятельности и поведения человека, типичный для него. В контексте жизнедеятельности человека свойства его психики определенным путем взаимосвязываются в зависимости от требований деятельности, образуя сложные структуры, а именно:

- темперамент (система природных свойств);
- направленность (система потребностей, интересов и идеалов);
- способности (комплекс интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств);
- характер (синтез отношений и способов поведения) [4].

Впоследствии П.Г. Ковалев совершенствует свою концепцию структуры личности, выделяя уже следующие ее компоненты: направленность, способности, характер и система управления («Я» – собственно самосознание) [3, с. 70-73], а темперамент выводит за пределы структуры.

Направленность личности или избирательное отношение к действительности, по мнению А.Г. Ковалева, охватывает разные свойства, систему потребностей и интересов, идейных и практических установок. Некоторые компоненты направленности доминируют и имеют, имея ведущее значение, другие выполняют подчиненную роль. Доминирующая направленность определяет психическую активность человека в целом.

Способности обеспечивают успех деятельности, они взаимосвязаны и взаимодействуют.

Характер, или стиль поведения человека в социальной среде, – это, по мнению А.Г. Ковалева, сложное синтетическое образования, в котором в единстве проявляются содержание и форма духовной жизни человека. Хотя характер и не отражает личность в целом, однако представляет сложную систему ее свойств, направленности и воли, интеллектуальных, эмоциональных качеств, типологических особенностей. В системе характера определяющими являются моральные и волевые свойства.

Доминирующей над всеми компонентами является система управления («Я»). Система управления – это самосознание человека, которое заключается в осуществлении таких функций, как:

- саморегуляция;
- усиление или ослабление активности в деятельности;
- самоконтроль и коррекция действий и поступков;
- прогнозирование и планирование жизнедеятельности [3].

Таким образом, в структуре личности А.Г. Ковалева присутствуют такие компоненты, как:

- самосознание;

- направленность;
- способности;
- характер;
- темперамент [3].

Согласно концепции Б.Г. Ананьева, структуру личности формируют следующие свойства:

- определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционно-биохимических);
- динамика психофизиологических функций и структура органических потребностей, комплекс свойств индивида (темперамент и задатки);
- статус и социальные функции-роли;
- мотивация поведения и ценностные ориентации;
- структура и динамика отношений [1].

Структура личности, согласно подходу ученого, формируется в процессе индивидуально-психологического развития, происходящего в трех плоскостях:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций личности;
- становлении деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения;
- жизненного пути человека [1].

Направлениями целостного исследования личности, по мнению автора, должны быть:

- историческое;
- социологическое;
- социально-психологическое [1].

Систему структуры личности Б.Г. Ананьев, по мнению А.С. Калужного, строит, основываясь на таких принципах:

- субординационном;
- координационном [2].

В данном исследовании представляет интерес двухуровневая структура личности, определенная К.К. Платоновым, который рассматривает личность как динамическую систему, т.е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функций [7].

Первый уровень структуры личности – это динамическая функциональная структура личности. Это уровень включает четыре подструктуры:

- направленность (влечение, желание, стремление, интерес, идеал, мировоззрение, убеждения личности);
- опыт (индивидуальная культура; знания, навыки, умения, привычки);
- формы отражения (индивидуальные особенности конкретных психических процессов и функций);
- биологически обусловленную подструктуру (свойства темперамента, половые и возрастные свойства личности, ее органические изменения) [7, с. 121-145].

Согласно подходу К.К. Платонова, на первый уровень подструктур «накладывается» структуры личности надстраивается следующий уровень (слой) – измерение компонентов. К этому уровню относятся характер и способности, которые рассматриваются автором как общие интегративные качества личности.

Выводы. Рассмотрев основные научные подходы к определению компонентов структуры личности, заключим, что разноплановость взглядов ученых относительно состава структуры личности говорит о сложности изучаемой проблемы, а также свидетельствует о непрерывном развитии психологической науки. Обобщая подходы ученых, видим, что в каждой авторской концепции в целом выделяются характер, темперамент, направленность, способности.

Авторами теоретических подходов к определению сущности и состава структуры личности обосновывается тот факт, что целостное представление о личности как сложном интегративном феномене достижимо лишь при анализе отдельных составляющих ее структуры с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
2. Калужный А.С. Психология личности военнослужащего. – Н. Новгород: НГТУ, 2004. – 38 с.
3. Ковалев А.Г. Психологическая структура личности / А.Г. Ковалев // Общая психология / под ред. В.В. Богословского. – М.: Просвещение, 1981. – С. 70-73.
4. Ковалев А.Г. Психология личности. Второе издание, исправленное и дополненное. – М.: Издательство «Просвещение». 1965. – 289 с.
5. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Мишечкина Н.А. Разбор понятия «личность» на примере работ отечественных авторов // Молодой ученый. — 2018. — №20. — С. 75-77. — URL <https://moluch.ru/archive/206/50540/> (дата обращения: 28.02.2020).
7. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е издание – СПб: Питер, 2009. – 720 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

УДК 378:17.02

кандидат педагогических наук Евграфов Иван Евгеньевич

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);

старший преподаватель Шамгуллина Гульшат Равильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Аннотация. Авторами статьи проводится сравнительный анализ структурных компонентов индивидуального имиджа педагога по классификациям Л.М. Митиной, В.В. Бойко и В.М. Шепеля. В структуре имиджа выделяют: визуальный образ (костюм, прическа, пластика, мимика, голос); профессиональную компетентность, нравственную надежность, гуманитарную образованность; внутренний образ (психические свойства и состояния личности) и менталитет (духовность, интеллект).

Ключевые слова: индивидуальный имидж, педагог, структурные компоненты имиджа.

Annotation. The authors of the article conduct a comparative analysis of the structural components of the individual image of a teacher according to the classifications of L.M. Mitina, V.V. Boyko and V.M. Shepel. In the structure of the image, some distinguish: visual image (costume, hairstyle, plastic, facial expressions, voice); others – professional competence, moral reliability, humanitarian education; others – internal image (mental properties and States of personality) and mentality (spirituality, intelligence).

Keywords: individual image, teacher, structural components of image.

Введение. В настоящее время известными отечественными и зарубежными психологами активно исследуется направление, связанное с психологией взаимопонимания людей. На основе теории формирования личности как субъекта труда, познания и общения, мы анализируем развитие личности в процессе профессиональной деятельности с учетом возраста, индивидуальных и профессиональных особенностей [8, 14, 20, 21, 25].

Человек осознает самостоятельность своего выбора в качестве субъекта деятельности, только благодаря своим взаимоотношениям с окружающими его людьми, и он сам достигает самосознания, познавая себя через познание других людей [2, 6, 10, 15].

В исследованиях российских психологов справедливо отмечается, что самосознание не выражается непосредственно в переживаниях, а является результатом познания, которое требует осознания истинной обусловленности переживаний личности, сформированной соответствующей самооценки, позволяющей личности учителя объективно оценивать навыки и результаты учебной деятельности учащихся [30, 31].

Современные ученые в области социальной психологии отмечают, что познание представляет собой сознательную реконструкцию того, что действительно существует, осуществляемую субъектом исходя из его жизненного опыта, потребностей и мотивов деятельности. Социальное познание, возникающее в процессе взаимодействия, включает в себя обязательный процесс общения, то есть процесс постоянного обмена информацией, но в то же время каждый человек является индивидуальным, и поэтому каждый демонстрирует свой стиль социального познания [9, 16, 27, 29].

Следует отметить, что восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, которое коррелирует с личными характеристиками воспринимаемого человека и интерпретация действий воспринимаемого субъекта также происходит на этой основе.

Наличие социального статуса позволяет человеку ожидать и требовать определенных отношений от других людей, и его отношение к человеку обычно определяется положением, которое он или она занимает, независимо от его личностных качеств [12, 13, 19, 28].

Учитывая наличие существенных различий в точности первого впечатления одного и того же человека между разными людьми, следует подчеркнуть, что эта точность связана не только с навыками человека, служащего объектом познания, но и с характеристиками человека, о чем судят по первому впечатлению. Несомненно, их сущность находит выражение в проявлениях личности, но для того, чтобы действительно раскрыть и понять эту сущность, необходимо видеть личность во всех сферах жизни (труд, учение, общение).

Изложение основного материала статьи. Существенную основу для изучения имиджа как социально-психологического феномена составляет субъективно-субъективный характер взаимодействия человека с человеком, в отличие, например, от его взаимодействия с неодушевленным предметом или с живым существом, лишенным сознания и самосознания [3, 7, 18].

Сформированный имидж влияет на готовность к совершению определенных действий по отношению к оцениваемому субъекту, проявляющуюся в ярко выраженной эмоциональной оценке, устойчивости и схематичности образа [26].

Таким образом, имидж – это специально сконструированный образ педагога для обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиям и потребностям [22]. В имидже изначально задается определенная структура и положительная направленность эмоциональной оценки.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения В.Н. Куницыной, которая полагает, что имидж – образ, представление, методом ассоциаций наделяющий субъект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого субъекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот субъект [1, 24].

Педагогический имидж – это представление о педагоге, сформировавшееся в психике (сознании или подсознании) учащихся, в процессе учебно-воспитательной деятельности и опирающееся на его внешние и

внутренние характеристики, а также на процессуальные составляющие (по классификации Л.М. Митиной) (табл.).

В настоящее время не существует единого подхода к определению структуры имиджа. Большинство авторов в структуре индивидуального имиджа выделяют: внешний образ (костюм, прическа, пластика, мимика, голос); профессиональный образ - профессиональную компетентность, нравственную надежность, гуманитарную образованность; внутренний образ (психические свойства и состояния личности, духовность, интеллект) [5, 17, 23].

Таблица

**Структурные компоненты педагогического имиджа учителя
(в соответствии с авторскими классификациями)**

Л.М. Митина	В.В. Бойко	В.М. Шепель
внешняя составляющая (мимика, жесты, тембр и сила голоса, одежда, манеры, походка)	аудиовизуальная культура личности	природные задатки: способность к общению, способность обращения внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, красноречие
внутренняя составляющая (общая культура личности, нравственные и психологические качества, особенности педагогического мышления и рефлексии)	стиль поведения	характеристики личности как следствие образования (нравственные ценности, психическое здоровье, владение инновационными педагогическими технологиями)
процессуальная составляющая (эмоциональная выразительность, педагогический оптимизм, педагогический артистизм, профессиональная компетентность)	система ценностей человека	характеристики личности, определяемые жизненным и профессиональным опытом
	статус и притязания личности	
	целостный «Я – образ»	

Первое, что воспринимает обучающийся, это информация от внешнего вида и поведения. Внешность учителя, конечно, может создавать рабочее или нерабочее настроение во время уроков, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или усложняя педагогическое общение.

Внутренним структурным компонентом имиджа является внутренний мир человека, представление об общей культуре личности, морально-психологические особенности, мышление и педагогическая рефлексия.

Исследования показывают, что образ «хорошего» учителя в восприятии учащихся и родителей связан с такими универсальными качествами, как интерес и любовь к ученику, справедливость, общительность, уравновешенность, аккуратность, организаторские способности, чувство юмора.

Процессуальный структурный компонент имиджа включает профессиональную компетентность учителя, его владение необходимыми знаниями, навыками и способностями, которые определяют содержание педагогической деятельности: способность представлять учебный материал в интересной и доступной форме, а также владение различными современными технологиями обучения [11].

В.В. Бойко в структуре имиджа выделяет следующие компоненты:

1. аудиовизуальная культура личности (речь, манера держаться, одежда, прическа, соответствующие ожиданиям большинства или определенной группы людей);
2. стиль поведения (профессиональный, интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, коммуникативный, эстетический, этический);
3. система ценностей человека (жизненные установки, нравственное кредо, система отношений);
4. статус и притязания личности (машина, телефон, украшения и так далее);
5. целостный «Я-образ» (в целом притягательный психогигиенический образ) (табл.) [4].

Неординарной представляется точка зрения В.М. Шепеля, выделяющего три группы структурных компонентов, определяющих индивидуальный имидж (табл.) [15].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что в современной психолого-педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на определение структурных компонентов индивидуального педагогического имиджа. Большинство авторов выделяют различные компоненты в структуре имиджа, опираясь на свое видение изучаемой проблемы. Проведенное нами теоретическое исследование позволило из всех классификаций выделить классификацию Л.М. Митиной, которая выделяет внешний, внутренний и процессуальный структурные компоненты с индивидуального имиджа педагога.

Литература:

1. Альбшави М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Экспериментальное исследование психофизиологического состояния квалифицированных тяжелоатлетов в подготовительном периоде годового цикла спортивной подготовки // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – Т. 21. – № 4 (21). – С. 60-66.
2. Антипова А.М. Технология формирования имиджа учителя [Электронный ресурс]. – Фестиваль педагогических идей // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/419846/>
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в

Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.

7. 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.

8. 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.

9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.

10. 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.

11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.

12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.

13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.

14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.

15. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В. Теоретические и методические основы формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания. – Чебоксары, 2012.

16. 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

17. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – Т. 9. – № 4 (9). – С. 99-104.

18. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.

19. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.

20. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.

21. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.

22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.

23. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.

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

25. Евграфов И.Е., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Теоретическое обоснование методики оздоровительной тренировки женщин зрелого возраста с учетом соматотипа // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 15-20.

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

27. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Анисимов Н.И. Обучение технике легкоатлетических метаний. – Чебоксары, 2016.

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

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. Парфенова Л.А., Федорова Н.И., Бурцева Е.В. Пути повышения физкультурно-оздоровительной компетентности родителей детей с нарушением интеллекта // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 6. – С. 77.

31. Zotova F.R., Miftakhov M.R., Burtseva E.V. Heritage of the world summer Universiade-2013 as a factor of social-cultural development of the region // Наука и спорт: современные тенденции. – 2017. – Т. 16. – № 3 (16). – С. 92-97.

Психология

УДК 378. 221

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аьзамкуловна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ НАРОДОВ КРЫМА - КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому изучению основных семейных традиций многочисленных народов Крыма и их влияние на формирование культурной стороны межнационального диалога. В статье представлены статистические данные переписи населения в Крыму, а также некоторые точки зрения ученых, изучающих рассматриваемую проблему. Рассмотрены основные семейные традиции многочисленных народов, населяющих Крым (русского, украинского и белорусского), объединяющие эти народы. Представлены семейные традиции крымскотатарского, армянского народов. Статья выявляет ряд проблем лежащих в пространстве межнациональных отношений и построения диалога.

Ключевые слова: Крым, семейные традиции, культура, национальность, народ, межнациональный диалог, межнациональные браки.

Annotation. The article is devoted to the theoretical study of the basic family traditions of the numerous peoples of the Crimea and their influence on the formation of the cultural side of the interethnic dialogue. The article presents the statistical data of the population census in Crimea, as well as some points of view of scientists studying the problem under consideration. The basic family traditions of numerous peoples inhabiting the Crimea (Russian, Ukrainian and Belarusian) uniting these peoples are considered. The family traditions of the Crimean Tatar and Armenian peoples are presented. The article reveals a number of problems lying in the space of interethnic relations and building dialogue.

Keywords: Crimea, family traditions, culture, nationality, people, interethnic dialogue, interethnic marriages.

Введение. Полуостров Крым – один из ярких и красочных уголков России, обладающий красотой природы, великолепием архитектурных сооружений и разнообразием национальностей. Для современной России и Крыма одним из приоритетных вопросов остается сохранение семейных традиций, благодаря которым народы, проживающих на одной территории, могут строить межнациональный диалог. Все заметнее становится кризис семьи, которая переживает экономические и духовно - психологические трудности, он выражается в том, что современные семьи теряют и забывают семейные традиции как культурное достояние конкретного народа.

Формулировка цели статьи рассмотреть основные семейные традиции многочисленных народов Крыма и их влияние на формирование культурной стороны межнационального диалога.

Изложение основного материала статьи. С давних времен, в силу множества исторических событий, на территорию полуострова стали прибывать представители разных этнических групп, которые повлияли не только на становление социально-политической и экономической жизни, но и культурной. Эти группы обладали разнообразием национальной культуры (совокупность верований, символов, убеждений, норм поведения и ценностей, характеризующие духовную жизнь определенного этнического сообщества), что привело к становлению историко-культурного наследия Крыма.

Согласно данным переписи населения в 2019 году, на территории Крыма проживает чуть более 2,355 млн. человек.

Представители 175 национальностей. Из них 68,3% - русских, 15,8% - украинцев, 10,6% - крымских татар, 4% других национальностей, таких как: белорусы, армяне, азербайджанцы, узбеки, корейцы, молдаване, евреи, поляки, греки, чуваша, цыгане, немцы, болгары, грузины, турки, таджики, башкиры, удмурты, осетины, казахи, арабы и прочие. В Крыму действуют 30 национально-культурных объединений, из которых 24 зарегистрированы официально [5].

Исследователи культуры и быта разных народов профессор Л.В. Скворцов и академик К.К. Колин убеждали, что сохранение и развитие духовных, культурных и народных традиций в первую очередь связано с раскрытием оптимальных возможностей народа, которые ведут к закреплению их в традициях, а традиция указывает общий путь данного народа [1, С. 124].

Многие этнические группы по сей день сохранили, активно пользуются и популяризуют свой язык, верование и традиционно-бытовую культуру в виде праздников, одеваний, кухни, песен и сказок. Каждая семья разных народов имеет и придерживается своих семейных традиций (принятые в семье нормы, обычаи и взгляды, манеры поведения, передающиеся из поколения в поколение).

Рассматривая семейные традиции самых численных этнических групп Крыма, ведь именно они в большей степени влияют на становление культуры межнационального диалога (взаимодействие национальных культур, благоприятная основа для развития межнациональных отношений) было выявлено, что такие народы как (русские, украинцы и белорусы) очень схожи между собой. Это связано с тем, что эти

«братские» национальности носят одну христианскую веру. Их различают: одеяния, кулинария, язык, но и эти отличительные особенности очень малы.

Семейные традиции, объединяющие эти народы можно начать перечислять со знания своей родословной. Многие семьи составляют и ведут «фамильное дерево» своей семьи. Одним из ярких примеров – это ведение фотоальбома. Он помогает помнить яркие моменты жизни своих семей и жизни тех близких людей, которых нет уже в живых.

Так же можно выделить, что чтить память родственников, ушедших из жизни и забота о престарелых родителях тоже относятся к их общей традиции, которая помогает строить межнациональный диалог. Передача вещей, семейных реликвий из поколения в поколение. Обычай называть ребенка в честь одного из членов семьи или в честь святого, которого чествуют в этот день. Венчание молодоженов и крещение младенцев в церкви. Профессиональные династии (когда все члены семьи выбирают одну и ту же профессию с давних времен). К семейным традициям также необходимо отнести и празднование семейных праздников (именины, дни рождения, дни свадьбы и т.д.) или других дней, особо связанных с определенным днем (Рождество Христово, масленица, день защитника отечества, международный женский день, пасха, день Победы в Великой Отечественной войне, Троица, детский день, Ивана Купала и прочее).

К отличительной особенности, не только семейных, но и этнических традиций, относят различные обрядовые традиции (проведения сватовства, свадеб и похорон и т.д.) [3, С. 28].

Крымские татары – одни из самых ведущих представителей этнических групп Крымского полуострова, которые уважают, ценят и берегут свои традиции. На первый план выдвинут обряд проведения свадеб, церемония длится длительно и со всеми почестями. Именно крымские татары, чаще всех других национальностей, на церемонии одеты в национальные костюмы, на праздновании звучат только песни на крымско-татарском языке.

Свадьбы бывают 3 видов – сватовство, похищение невесты без ее согласия или уход девушки из дома без благословения родителей.

Крымских татар считают самыми гостеприимными и щедрыми. Любой пришедший в их дом, будет принят хозяевами, которые напоят его национальным кофе, свежесваренным в турке, и накормят разными вкусностями на топчане. Отличительной чертой будет сам этикет встречи гостей, он зависит от возраста пришедшего. Если в дом пришел пожилой человек, то ему целуют руку не только хозяева, но и все дети, а если гость моложе хозяев, то руку целует хозяевам сам гость [4, С. 52].

Традиционно в семье первыми к приему пищи приступает глава семьи, а по окончании трапезы никто не может выйти из-за стола пока старший не прочтет молитву.

На празднование рождения ребенка мужчины и женщины приглашаются отдельно.

Церемония присвоения «имени» остается и по сей день неизменяемой. Историк Каюм Насыри описывает его следующим образом: при собрании всех приглашенных ребенка на подушке подносят мулле (мусульманский священник), после прочтения молитвы он трижды произносит фразу с его именем. После этого каждому гостю преподносят масло и мед, взяв угощение, гость в ответ кладет на поднос подарок или деньги [4, С. 63].

Еще одной отличительной чертой от славянских национальностей является обряд обрезания крайней плоти у детей мужского пола, что олицетворяет его принятие в ряды мужчин.

Татарская семья основывается на патриархальных принципах, главный в их семье – мужчина. Женщина без его согласия не может покинуть дом, даже если она собирается пойти к родителям, родственникам или друзьям. Жена должна подчиняться мужу всегда и во всем, муж при этом должен полностью обеспечивать семью едой, вещами и подарками. Когда мужчина женится несколько раз – он должен каждую жену одинаково обеспечить местом жительства, едой, вещами и подарками.

Далее, армянские семьи. Эти семьи славятся своим значительным количеством родственников, живущих под одной крышей (гердастан), иногда их количество может достигать до 50 человек, где идет четкое разграничение прав и обязанностей. Во главе семьи стоит тантер – хозяин дома. В семье у этой национальности особенно видна забота, особенные уважительные отношения как младших поколений к старшим, так и наоборот. Жена в такой семье должна быть не только хорошей хозяйкой, но и быть красавицей, чему уделяется много усилий. Амбиций и стремлений к карьере у матерей обычно отсутствуют, поэтому они занимаются воспитанием детей и хранением домашнего очага. Вся функция по обеспечению семьи лежит на мужчине, в основном благополучие семьи для него куда важнее, чем собственное самодлюбие [3, С. 92].

Чтить память умерших родственников, хранить их некоторые вещи как память – считается одним из важнейших ритуалов.

Самые старшие родственники считаются мудрецами рода и всегда прибегают к их советам. Армяне также славятся своим гостеприимством, они способны приютить любого человека, накормить его всем чем могут и дать гостинцев с собой.

Свадьба у армян – это очень большой праздник и гуляется в семь дней и семь ночей, в свадебных костюмах своего народа. А при рождении ребенка дом украшается зелеными ветвями, что является символом продолжения рода, при этом отец ребенка кладет свою руку на голову друзьям и близким, проговаривая «таросе кес» (передаю тебе), тем самым он желает такого же счастья, как и у него.

Можно рассматривать множество семейных традиций разных национальностей, в большинстве случаев они все схожие: разделение домашних обязанностей, совместные игры, семейные трапезы и беседы, празднование праздников, совместные прогулки и путешествия, чествования умерших, традиции свадебных обрядов и обряды при рождении детей. Они дают ощущение единства со своими близкими родственниками, сближают и укрепляют чувства родственников по отношению друг к другу, впоследствии чего происходит укрепление отдельных членов семьи в полноценную дружную семью, а укрепление нескольких семей – укрепление этнической группы. Особенность заключается в том, что каждая этническая группа проводит эти ритуалы по-разному, в зависимости от веры, языка, одежд, песен и прочее.

Как утверждает Киселева Н.М. в учебном пособии «Этнополитические процессы в Крыму: исторический опыт, современные проблемы и перспективы их решения»: диалог культур – был и остается главным звеном в развитии межнациональных отношений и человечества в целом. Он формирует культуру общения среди людей, исключает пренебрежение и неуважительность к культуре, истории, достижениям любого другого народа, учит уважать, проявлять толерантность и внимание к людям независимо от их национальности. Крым

– является одним из ярких показателей культуры межнационального диалога. Обладая полиэтничным и поликультурным характером, он доказывает, что и на маленькой территории могут ужиться, сохранять и придерживаться своих традиций множество национальностей. Однако проблема маленькой территории является и проблемой разных культур, происходит некоторое заимствование ритуалов, что приводит к смешиванию культур и отдаления от первоначального вида.

Создание межнациональной семьи всегда предполагает наличие межнационального диалога. Многие ученые и в частности А.Б. Блохина и И.М. Городецкая изучали взаимоотношения в браках русских и татар, соединение национальных и семейных традиций двух народов. Рассмотрение данной темы достаточно актуально так как в наше время возникновение межнациональных конфликтов имеют отголоски в межнациональных семьях, где межнациональный диалог должен быть принятым и понятным.

Различные противостояния народов приводит к затруднению диалога между ними, которые в дальнейшем имеют воздействие на их культуру взаимодействия.

Авторы утверждают, что взаимоотношения в семье во многом зависят от ее экономического и социального статуса, соблюдения в повседневной жизни этнических традиций и даже личностных характерологических особенностей супругов и их родственников. И что, несмотря на то, что эти два народа многие годы живут бок о бок и большинство семейных и социальных традиций у них смешались, на бытовом уровне эти народы имеют определенную специфику в семейной жизни. Если говорить о благополучии взаимоотношений в межетнических семьях в первую очередь учитывается личностное отношение супругов к своему этносу, пример его родительской семьи (была ли она межнациональной или оба родителя были одной этнической принадлежности) и насколько он переносит ее уклад в свою семью. Здесь так же огромное значение имеет толерантное отношение к укладам, традициям и особенностям другой национальности.

Изучением культуры межнационального диалога занимались Сократ, Платон, Аристотель, философы эпохи эллинизма. В основу диалога ими было положено: мнения, точки зрения, общечеловеческие принципы, свободы и ценности личности и общества в целом. По Данилевскому межнациональные культуры развивались обособленно друг от друга. По его мнению, диалог – это общение с культурой, понимание ценностей других культур.

Основная ценность в народе – это его семейные традиции. Именно они позволяют понимать представителей других национальностей и строить межнациональный диалог. Семейные традиции сплачивают членов семьи, воспитывают в них уважением и принятием людей других национальностей, и их образа жизни.

Семейные традиции своей стабильностью и повторением формируют в подрастающем поколении устойчивость к большому еще неизвестному миру. Кроме того, семейные традиции помогают детям сблизиться с собственными родителями. Что касается взрослых, то семейные традиции сплачивают и воссоединяют родственников между собой, а так как полиэтнических браков становится все больше, то и соприкоснуться с традициями своего супруга (супруги). С помощью семейных традиций идет культурное обогащение семьи, которая становится не просто комбинацией отдельных «я», а полноценной ячейкой общества, несущей и делающей свой вклад в культурное наследие страны.

Каждый народ не только чтит свои семейные традиции, но и создает новые с дальнейшей трансляцией их в начале в свое сообщество, а далее и в другие национальные группы общества.

Выводы. Крымчане гордятся тем, что Крым полиэтничен. Именно поэтому в Крыму открыто много национальных музеев о разных культурах полуострова. Ежегодно проводят национальные ярмарки, где чувствуются национальные одеяния, еда, питье, танцы и песни.

О полиэтничности Крыма и диалоге культур проводят дополнительные открытые уроки в общеобразовательных школах и внешкольных учреждениях.

Рассматривая проблема раскрывает ряд общественных проблем и одна из которых, касается межнациональных семей. Осмысление культурного наследия и традиций, участие в межнациональном диалоге способствуют формированию национального самосознания, выявлению сближающих народы факторов, содействуют более глубокому пониманию общих этических стандартов и общечеловеческих ценностей, стимулируют поиск собственной модели развития страны.

Этносы и этнические группы внесли свой вклад в культурное пространство межнационального диалога населяющих Крым. Национальная палитра представлена семьюдесятью этносами и этническими группами, многие из которых сохранили свою традиционно-бытовую культуру и активно популяризуют свое историко-культурное наследие, которое помогает им строить межнациональный диалог.

Литература:

1. Берестовская Д.С. Культурология: учеб. пособие. - Симферополь, 2003. - 202 с.
2. Киселева Н.М., Малыгин А.В., Петров В.П. Этнополитические процессы в Крыму: исторический опыт, современные проблемы и перспективы их решения: монография: учеб. Пособие. – Симферополь, 2015. - 351 с.
3. Малышева Н.В., Волощук Н.Н. Крым. Соцветие национальных культур. Традиции, обычаи, праздники, обряды. – Симферополь: Бизнес-Информ, 2003. - 298 с.
4. Рашитов Ф.А. История татарского народа: С древнейших времен до наших дней: учеб. пособие для нац. школ, гимназий, лицеев - Саратов: Регион. Прмволж. изд- во "Дет. кн.", 2001. - 326 с.
5. http://crimea.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/crimea/ru/census_and_researching/census/crimea_census_2014/score_2010.

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты проведения эмпирического исследования на выявление компонентов коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста. проанализирована взаимосвязь между уровнем развития коммуникативных навыков ребенка и развитием речи, и отношений между дошкольниками среднего возраста.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, компоненты коммуникативных навыков, дети среднего дошкольного возраста, эмоциональная насыщенность, эмпирические методы исследования.

Annotation. The article presents the results of an empirical study to identify the components of communication skills in children of middle preschool age. the relationship between the level of development of a child's communication skills and the development of speech and relationships between middle-aged preschoolers is analyzed.

Keywords: communication skills, components of communication skills, children of middle preschool age, emotional saturation, empirical research methods.

Введение. В нашей работе мы остановимся на классификации О. В. Дыбиной, которая выделяет следующие коммуникативные навыки:

- понимание эмоционального состояния сверстника, взрослого и умение рассказать о нём;
- умение выслушивать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, спокойно отстаивать своё мнение;
- способность получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог с взрослыми и детьми;
- умение относиться с уважением к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;
- умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей, уметь принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т.д.) [2, с. 19].

М.И. Лисина считает, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное и три формы общения со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое [4, с. 29].

Изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения, формируется один из компонентов психической готовности к обучению в школе — коммуникативный. Ребенок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная сознавать свои отношения с ними: как они к нему относятся и чего они от него ждут, как он к ним относится и что от них ожидает. Интерес к сверстнику проявляется несколько позднее, чем интерес к взрослому. Общение ребенка со сверстниками складывается в различных объединениях. На развитие контактов с другими детьми влияет характер деятельности и наличие у ребенка умений для ее выполнения.

Навык понимания эмоционального состояния сверстника, взрослого и умения рассказать о нём наиболее интенсивно развивается в среднем дошкольном возрасте. Яркая характеристика общения дошкольников — сверстников в среднем возрасте заключается в его чрезвычайной эмоциональной насыщенности. Это связано с тем, что, начиная с четырехлетнего возраста, для малыша более привлекательным партнером становится сверстник, а не взрослый.

Важной особенностью в развитии коммуникативных навыков является преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. В результате каждый говорит о своем, а партнера никто не слышит. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды [1, с. 23]. Развитие навыка соотносить свои желания с интересами других людей будет являться зоной ближайшего развития ребенка среднего дошкольного возраста.

Способность получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог с взрослыми и детьми позволяет детям среднего дошкольного возраста сравнивать собственное поведение, свои успехи со сверстниками.

Развитие умения относиться с уважением к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях находится в зоне ближайшего развития ребенка среднего дошкольного возраста. В детском общении появляется конкурентное, соревновательное начало. Реакции детей на мнение взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчения детей, а его неудачи вызывают нескрываемую радость. Именно в этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, открыто проявляются зависть, ревность, обида на ровесника [3, с. 51].

Изложение основного материала статьи. Особенности общения детей среднего дошкольного возраста, такие как эмоциональная насыщенность, нерегламентированность, преобладание инициативных действий над ответными, потребность в признании и уважении со стороны сверстника, пристальный интерес ко всему, что он делает и соревновательное начало являются основой того, что коммуникативные навыки, выделенные О. В. Дыбиной, находятся в зоне ближайшего развития детей именно среднего дошкольного. При проведении исследования использовались эмпирические методы:

1. методы сбора информации — диагностические задания,
2. методы обработки полученных данных — сравнительный анализ с использованием критерия У-Манна-Уитни, корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена, методы качественного анализа.

Выбор диагностических методик осуществлялся по принципу надежности, валидности и дополняемости друг друга для подтверждения достоверности экспериментального исследования.

Поскольку компонентами коммуникативных навыков являются речевые умения, невербальное общение и умения психосаморегуляции, программа эмпирического исследования дошкольников представлена следующими методиками:

- Методика «Обследование речевого развития детей» О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной;
- Методика исследования отношений между дошкольниками «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой;
- Методика «Педагогическая диагностика коммуникативной компетентности дошкольников» О.В. Дыбиной.

Эмпирическое исследование особенностей развития коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста проводилось в течение сентября-декабря 2019 года на базе МАДОУ «Детство» д/с 112 г. Нижний Тагил.

В исследовании принимали участие дошкольники от 3 до 4 лет. Общее количество испытуемых составило 16 человек.

Анализ половозрастного состава выборки показал, что среди испытуемых мальчиков (62%) больше, чем девочек (38%). Самой многочисленной возрастной группой можно считать группу четырехлетних (13 человек, 81%) дошкольников.

Этапы исследования:

1 этап — подготовительный. На данном этапе разрабатывалась программа исследования в соответствии с поставленной целью и задачами. Определена база исследования, отобраны психодиагностические методики и подготовлены материалы для проведения диагностики дошкольников.

2 этап — констатирующий эксперимент. На данном этапе проводилась диагностика дошкольников с использованием отобранных методик.

3 этап — обработка полученных результатов исследования в соответствии с использованием методов математической статистики.

4 этап — аналитический. На данном этапе проводился анализ, интерпретация, обобщение и систематизация полученных результатов исследования, сделаны общие выводы по итогам проведенного эмпирического исследования.

Результаты исследования речевого развития дошкольников представлены на рисунке 1.

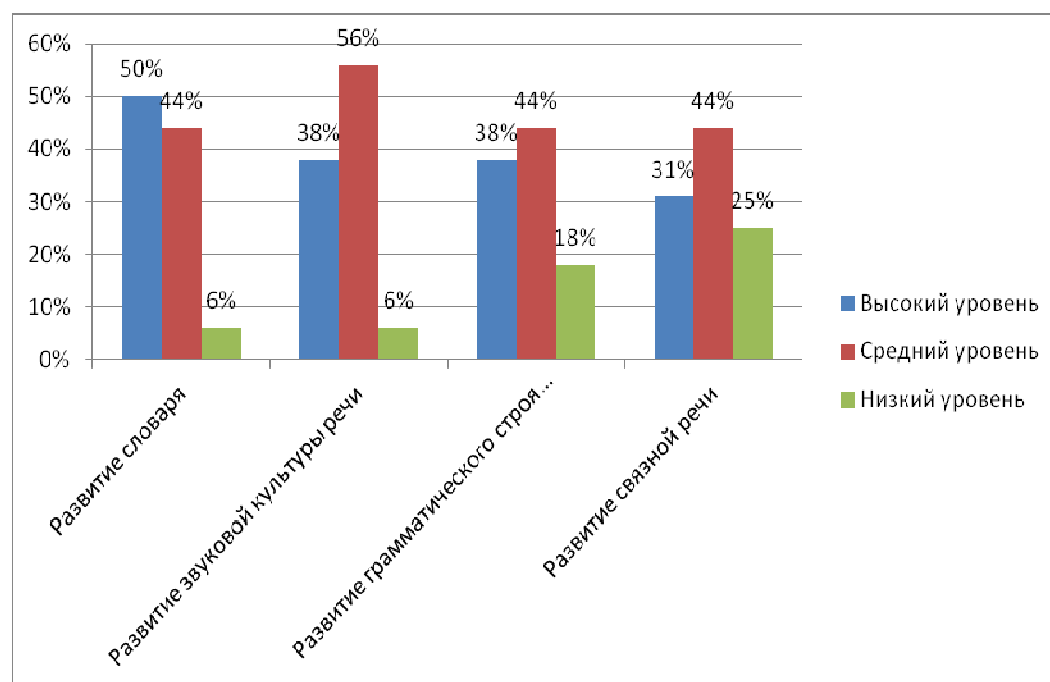


Рисунок 1. Результаты проведения методики «Обследование речевого развития детей» О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной

По результатам диагностики можно отметить, что половина детей в группе имеют высокий уровень развития словаря, 44% — средний уровень и 6% — низкий. Звуковая культура речи развита на высоком уровне только у 38% детей, 56% имеют средний уровень и 6% — низкий уровень развития звуковой культуры речи. Грамматический строй речи на высоком уровне развит в 38% детей, на среднем — у 44% и низкий уровень показали 18% детей. Хуже всего дети справились с 4 заданием, определяющим уровень развития связной речи: здесь наиболее высокий по сравнению с остальными процент детей с низким уровнем развития — 25%, 44% — средний уровень и только 31% — высокий уровень.

Таким образом, можно отметить, что примерно половина детей в группе обладают достаточно хорошим уровнем речевого развития, однако при этом, в группе есть дети, развитие речи которых требует особого внимания, особенно развитие грамматического строя и связной речи.

Результаты исследования отношений между дошкольниками по методике «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой представлены на рисунке 2.

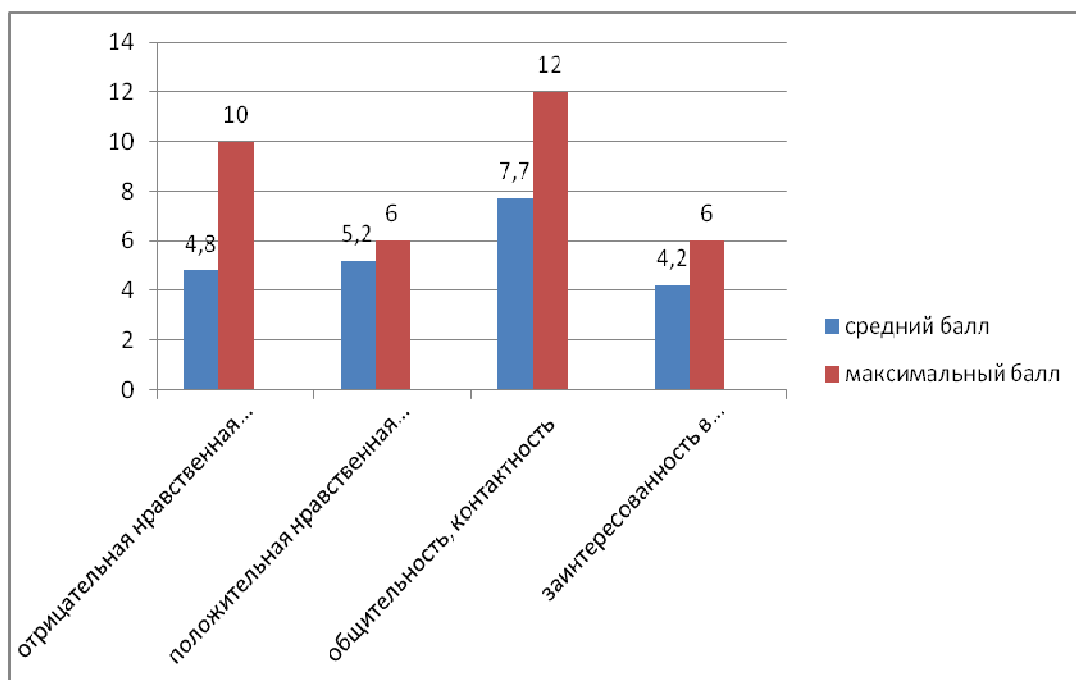


Рисунок 2. Результаты проведения методики «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой

Характеризуя группу в целом, можно отметить, что показатель положительной нравственной направленности выше, чем показатель отрицательной нравственной направленности. При этом, показатель положительной направленности личности приближается к максимуму (5,2 при макс 6), что характеризует детей, как склонных к общению со сверстниками и определяет их положительное отношение к ровесникам.

Показатель общительности выше среднего, но не намного, что определяет наличие сложностей в общении детей, сложностей при вступлении в контакт и при его поддержании. При этом большинство детей заинтересованы в общении и совместной деятельности.

Результаты исследования коммуникативной компетентности дошкольников по методике О.В. Дыбиной представлены на рисунке 3.

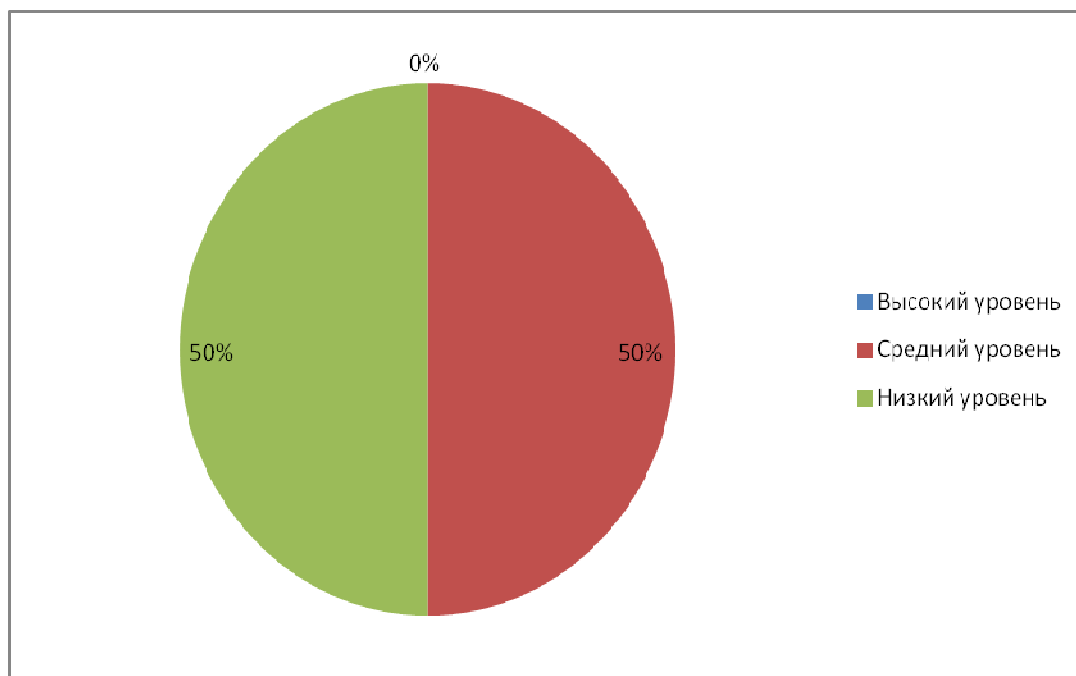


Рисунок 3. Результаты проведения методики «Педагогическая диагностика коммуникативной компетентности дошкольников» О.В. Дыбиной

По результатам диагностики, можно отметить, что в группе нет детей с высоким уровнем развития коммуникативных навыков, но половина детей имеет средний уровень, который является достаточным для возрастной группы 3-4 лет.

Анализ результатов исследования особенностей коммуникативных навыков средних дошкольников с использованием критерия U-Манна-Уитни.

По итогам диагностики коммуникативной компетентности дошкольников вся выборка была разделена на две группы: дети со средним уровнем развития коммуникативных навыков (8 человек) и дети с низким уровнем развития коммуникативных навыков (8 человек).

Количественный анализ полученных данных с использованием критерия U-Манна-Уитни показал, что в группе детей со средним уровнем развития коммуникативных навыков наиболее ярко выражены значения таких переменных, как «Отражение чувств», «Помощники», «Интервью», «Развитие словаря», «Развитие грамматического строя речи», «Развитие связной речи», «Общительность, контактность ребенка» и «Заинтересованность в предложенной деятельности».

По переменным «Необитаемый остров», «Не поделили игрушку», «Развитие звуковой культуры речи», «Отрицательная нравственная направленность личности», «Положительная нравственная направленность личности» значимых различий не выявлено.

Результаты сравнительного анализа, проведенного с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни, представлены в Приложении 4 и таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа переменных в двух группах детей, характеризующихся различным уровнем развития коммуникативных навыков

Критерий	Средний ранг группы 1 n=8	Средний ранг группы 2 n=8	U-Манна-Уитни	P
Отражение чувств	96	40	4	0,01
Помощники	94	42	6	0,01
Интервью	90	46	10	0,05
Развитие словаря	87,5	48,5	12,5	0,05
Развитие грамматического строя речи	91,5	44,5	8,5	0,05
Развитие связной речи	95	41	5	0,01
Общительность, контактность ребенка	92,5	43,5	7,5	0,05
Заинтересованность в предложенной деятельности	96,5	39,5	3,5	0,01

Примечание: 1. Группа 1 – средний уровень развития коммуникативных навыков;

Группа 2 – низкий уровень развития коммуникативных навыков.

2. При $n_1 = 8$ и $n_2 = 8$; при $p = 0,01$ Укрит = 7, при $p = 0,05$ Укрит = 13.

Анализ результатов исследования особенностей развития коммуникативных навыков с использованием критерия г-Спирмена.

При помощи данного критерия была проанализирована взаимосвязь между уровнем развития коммуникативных навыков ребенка и развитием речи и отношений между дошкольниками среднего возраста.

Данный анализ позволил выявить прямые статистически значимые корреляционные связи между переменной «Отражение чувств» и переменными: «Развитие словаря детей» ($R=0,778$ при $p=0,01$), «Развитие грамматического строя речи» ($R=0,762$ при $p=0,01$), «Развитие связной речи» ($R=0,858$ при $p=0,01$), «Положительная нравственная направленность личности» ($R=0,690$ при $p=0,01$), «Общительность, контактность ребенка» ($R=0,882$ при $p=0,01$), «Заинтересованность в предложенной деятельности» ($R=0,757$ при $p=0,01$).

Эти данные позволяют определить, что к особенностям развития коммуникативных навыков в среднем дошкольном возрасте относится зависимость способности умения понимать эмоциональное состояние сверстника и взрослого от уровня речевого развития ребенка и уровня мотивации к общению, которая выражается в заинтересованности предложенной деятельностью сотрудничества.

Также были обнаружены прямые статистически значимые корреляционные связи между переменной «Помощники» и переменными: «Развитие грамматического строя речи» ($R=0,645$ при $p=0,01$), «Развитие связной речи» ($R=0,772$ при $p=0,01$), «Общительность, контактность ребенка» ($R=0,698$ при $p=0,01$), «Заинтересованность в предложенной деятельности» ($R=0,873$ при $p=0,01$).

Это позволяет определить, что чем выше уровень речевого развития ребенка и уровень интереса к сверстнику и деятельности с ним, тем более развит навык ведения диалога со взрослыми и сверстниками, принятия участия в коллективных делах.

Прямые корреляционные связи между переменной «Интервью» и переменными «Развитие грамматического строя речи» ($R=0,639$ при $p=0,01$), «Развитие связной речи» ($R=0,753$ при $p=0,01$), «Общительность, контактность ребенка» ($R=0,683$ при $p=0,01$) говорят о том, что уровень речевого развития напрямую влияет на развитие умения детей получать необходимую информацию в общении.

Выводы. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что одной из главных особенностей развития коммуникативных навыков в среднем дошкольном возрасте является взаимосвязь с развитием речи ребенка, в частности, с развитием словаря, грамматического строя и связной речи.

Помимо этого, были обнаружены прямые корреляционные связи между переменными:

- «Развитие словаря» и «Заинтересованность в предложенной деятельности» ($R=0,630$ при $p=0,01$);
- «Развитие грамматического строя речи» и «Общительность, контактность ребенка» ($R=0,676$ при $p=0,01$), «Заинтересованность в предложенной деятельности» ($R=0,714$ при $p=0,01$);
- «Развитие связной речи» и «Общительность, контактность ребенка» ($R=0,797$ при $p=0,01$), «Заинтересованность в предложенной деятельности» ($R=0,831$ при $p=0,01$).

Эти данные позволяют утверждать, что речевое развитие ребенка среднего дошкольного возраста напрямую связано с интересом к деятельности со сверстником или взрослым, с готовностью ребенка идти на

контакт, то есть с его отношением к собеседнику. Это, в свою очередь, определяет, что для развития речевого коммуникативного навыка средних дошкольников им необходима мотивация, то есть, деятельность должна быть интересной, дети должны быть успешны в ней и иметь хорошие доверительные отношения как со взрослыми, так и со сверстниками.

Помимо этих данных, на уровне тенденции были обнаружены связи между переменными:

— «Отражение чувств» и «Развитие звуковой культуры речи», то есть умение рассказать о чувствах другого связано с выразительностью и чистотой речи;

— «Интервью» и «Развитие словаря», «Развитие звуковой культуры речи», «Положительная нравственная направленность личности», «Заинтересованность в деятельности». То есть, навык детей получать необходимую информацию в общении связан и с речевым развитием, и с желанием ребенка общаться;

— «Развитие связной речи» и «Положительная направленность личности», что говорит о взаимосвязи развития речи, как средства обмена информацией и желания узнать о собеседнике, готовности воспринимать его мнение.

В совокупности эти данные позволяют определить, что особенностями развития коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста являются:

— зависимость способности умения понимать эмоциональное состояние сверстника и взрослого от уровня речевого развития ребенка и уровня мотивации к общению, которая выражается в заинтересованности предложенной деятельностью сотрудничества;

— эмоциональная насыщенность общения, пристальный интерес ко всему, что делает сверстник и соревновательное начало определяет развитие навыка ведения диалога со взрослыми и сверстниками, принятия участия в коллективных делах;

— развитие речевого коммуникативного навыка средних дошкольников, инициативности детей в общении зависит от интереса к общению и готовности к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Литература:

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет: учеб. пособие. М.: 2005. 160 с.
2. Дыбина О.В., Акулова Е.Ф., Анфисова С.Е., Еник О.А., Кузина А.Ю., Сидякина Е.А., Щетинина В.В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи. Учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. 64 с.
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика. СПб: Питер, 2009. 272 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. Данное исследование нацелено на изучение психологических особенностей реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе с учетом современных требований общества и государства. В качестве одной из концептуальных основ реализации профессионального и личностного развития будущих специалистов в контексте гуманистической парадигмы образования в работе обоснован личностно-ориентированный подход. В статье изучены основные современные научные подходы к определению сущности личностно-ориентированного подхода, определена специфика использования его в системе высшего профессионального образования. Основное внимание в исследовании отведено изучению психологических особенностей личностного и профессионального развития студента, определению психолого-педагогических условий реализации личностно-ориентированного обучения будущих специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: личность, развитие личности, субъектности личности, профессиональная подготовка будущего специалиста в высшей школе, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированное обучение, психологические аспекты, психолого-педагогические условия, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия.

Annotation. This study is aimed at studying the psychological characteristics of the implementation of professional training of future specialists in higher education, taking into account the modern requirements of society and the state. As one of the conceptual bases for the implementation of professional and personal development of future specialists in the context of the humanistic paradigm of education, the paper substantiates a personality-oriented approach. The article examines the main modern scientific approaches to determining the essence of the personality-oriented approach, and defines the specifics of its use in the system of higher professional education. The focus of the research devoted to studying of psychological features of personal and professional development of the student, definition of psycho-pedagogical conditions of realization of personality-oriented training of future professionals in higher education.

Keywords: personality, personality development, personality subjectivity, professional training of future specialists in higher education, personality-oriented approach, personality-oriented training, psychological aspects, psychological and pedagogical conditions, subject-subject nature of pedagogical interaction.

Введение. В условиях становления гуманистической парадигмы образования в центре его системы сегодня наблюдается переход к более гибким моделям организации образовательно-педагогического

процесса, предусматривающим разностороннее развитие личности, способной реализовать свой творческий и профессиональный потенциал в различных сферах. В этой связи в современных условиях развития образования, в частности профессионального, возникает потребность обращения к концепции личностно-ориентированного подхода.

Организации личностно-ориентированного обучения позволяет закладывать основы понимания мира как динамично переменного, в котором личность пребывает в состоянии постоянного созидания этого мира и самой себя.

Сегодня проблема внедрения личностно-ориентированного подхода, характерными чертами содержания которого является сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, предоставление личности необходимой свободы для принятия самостоятельных решений, является чрезвычайно актуальной. Для успешного внедрения данного подхода важным является изучение не только теоретических и методических аспектов личностно-ориентированного обучения, но и психологических особенностей развития личности будущего профессионала, так как в основе изучаемой концепции – именно понятие личности, ее ценности и значимости.

Целью данной статьи является изучение психологических особенностей личностного и профессионального развития студента в условиях вуза, определение психолого-педагогических условий реализации личностно-ориентированного обучения будущих специалистов в контексте учебно-воспитательного процесса высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Генезис развития концепций личностно-ориентированного образования обязан личности основателя гуманистической психологии и теории личностно-центрированного обучения, американского психолога К. Роджерса, труды которого оказали значительное влияние на развитие и популяризацию личностно-ориентированного подхода в науке.

В отечественной психолого-педагогической науке проблемы личностно-ориентированного образования отражены в трудах И.Л. Бим, Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Е.С. Полат, С.Л. Рубинштейна, А.К. Марковой, В.В. Серикова, И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской и других ученых.

Так, современная наука рассматривает личностно-ориентированный подход как:

- общегуманистический феномен, основанный на уважении прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения и т.д.
- цель, программа педагогической деятельности, базирующаяся на стремлении воспитать личность.
- специальный вид образования, в основе которого – создание определенной образовательной системы, которая «запускала бы механизмы функционирования и развития личности [4, с. 16-17]:

По мнению В.В. Серикова личностно-ориентированный подход – это совокупность основополагающих принципов, а именно:

- этико-гуманистического принципа общения педагога и воспитанника («педагогикой сотрудничества»);
- принципа свободы личности в образовательном процессе (обеспечение личности выбора приоритетов, формирование личностного опыта обучающегося);
- принципа индивидуальности в образовании как альтернативы коллективному обучению;
- принципа построения педагогического процесса, ориентированного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида [7, с. 19-20].

В обобщенном виде личностно-ориентированный подход является методологической ориентацией в педагогической деятельности, посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности. В личностно-ориентированном обучении развитие и саморазвитие личности осуществляется на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности; процесс овладения знаниями должен происходить в атмосфере интеллектуальных, моральных и эстетических переживаний [1].

Сущность анализируемого подхода в образовании заключается в реализации в современном образовательном пространстве личностно-ориентированного обучения, которое, вслед за В.В. Сериковым, будем понимать не в значении процесса «формирования личности с заданными свойствами, а создания условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [7, с. 27].

Суть личностно-ориентированной педагогики, по И.С. Якиманской, составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. Затем весь процесс строится на основе этого главного положения [9].

Как видим, в основе анализируемого подхода – концепт «личность». Личность является предметом познания ряда наук, в частности социологии и психологии. Личность в образовательном процессе – предмет познания педагогической психологии.

Развитие личности является субъектным процессом, обеспеченным наследственными, психологическими и педагогическими факторами [2].

С точки зрения педагогической психологии «развитие личности» представляет собой «непрерывный процесс накопления и проявления потенциальной личности (единство возможного и осуществленного), обеспечивающий расширение и углубление ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой посредством различных факторов, в том числе, педагогических» [2, с. 7].

Так, согласно целям данной статьи, обратимся к изучению психологических аспектов личностно-ориентированного обучения.

Образовательный процесс в психологической парадигме организации учебно-воспитательного процесса должен быть ориентирован на цели развития личности, ее способности. Учение, которое признается как индивидуальная форма деятельности в системе личностно-ориентированного обучения, в этом контексте выступает как полностью зависящее от организации нормативной деятельности, как прямая ее проекция.

В личностно-ориентированном обучении развитие и саморазвитие личности осуществляется на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности; процесс овладения знаниями должен осуществляться в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний; решающим является становление гуманистически направленной структуры ценностных ориентаций, определяющих духовный мир личности [1].

По словам В.В. Серикова, «Есть только один способ реализовать личностный подход в обучении – сделать обучение сферой самоутверждения личности. Личностно-утверждающая ситуация – эта та, которая актуализирует силы ее саморазвития» [6, с. 12].

Переноса положения гуманистического образования в контекст личностно-ориентированного подхода, для которого субъект-субъектный характер взаимодействия участников педагогического процесса является доминирующим, и в сферу педагогики высшей школы, можно прийти к выводу, что достижение качественной подготовки будущего специалиста обосновывает потребность создания условий для психолого-педагогической поддержки личностного становления студента на этапах его адаптации к учебе и работы, идентификации с требованиями профессиональной деятельности, творческой самореализации [5].

Субъектность студента развивается в процессе саморазвития, а не только в контексте усвоения знаний и формирования умений. В этой связи для оптимальной реализации личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе следует создать необходимые психолого-педагогические условия.

В данном исследовании термин «психолого-педагогические условия» будем понимать, ссылаясь на А.Х. Хушбахова, как совокупность мер оказываемого воздействия, которая направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы и обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса [8]. По мнению исследователя, «основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы» [8, с. 121].

Определение спектра психолого-педагогических условий, по мнению А.А. Деркача, должно реализовываться с учетом субъектности студента как одного из проявлений способности к преобразованию и самосовершенствованию в учебе и дальнейшей профессиональной деятельности [5].

На основе анализа трудов А.А. Деркача и С.С. Кашлев к ведущим психолого-педагогическим условиям реализации процесса личностно-ориентированного обучения будущих специалистов в высшей школе отнесем следующие:

- обеспечение контекстности обучения (учете субъектной деятельности студента и интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической); особую роль в контекстном обучении играют активные формы и методы обучения, которые опираются на творческое, продуктивное, мышление;
- проектирование условий для самостоятельного проявления и развития профессионально-личностных качеств будущего специалиста;
- обоснование одним из ведущих деятельностный подход к организации педагогического процесса, выражающийся во внедрении в учебный процесс разнообразных видов, форм и методов деятельности, направленной на познание и творческое преобразование окружающего мира;
- обеспечение целеполагания, способствующего осознанному осуществлению деятельности и формированию положительной мотивации студентов;
- построение полилогического и диалогического характера педагогического взаимодействия;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия педагога и студентов в системе обучения и воспитания;
- организация мыслительной деятельности и смыслов творчества (создание студентами своего индивидуального смысла по проблеме, которая обсуждается, о явления и изучаемые предметы; обмен смыслами между участниками взаимодействия;
- обеспечение ситуации успеха в деятельности, что вызывает удовольствие от деятельности и повышает мотивацию;
- обеспечение свободы выбора студенту в учебной деятельности;
- организация рефлексивной деятельности, направленной на самоанализ участниками педагогического взаимодействия своей деятельности, ее результатов [5; 3].

Выводы. В современных условиях приоритета человеческого личности в качестве одной из ведущих методологических основ реализации высшего профессионального образования в науке признан личностно-ориентированный подход. Успешность его реализации в высшей школы зависит от знания преподавателями теоретических положений данной теории, а также от обеспечения тех психолого-педагогических условий, которые позволяют обеспечить будущему специалисту непрерывное личностное развитие.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
2. Варюхина Т.А. Потенциальная сфера личности и особенности ее развития в образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 6-8.
3. Кашлев С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса: учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 2. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 208 с.
4. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Издание второе, стереотипное. / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 258 с.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
8. Хушбахов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020-1022.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 159.953.5

**кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Психология» Пономаренко Ирина Львовна**
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
**кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры «Психология» Кадышева Людмила Борисовна**
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
**кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Психология» Косцова Мария Викторовна**
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен психолого-педагогический эксперимент, направленный на формирование у студентов-психологов способности к рациональному использованию приёмов визуализации информации. Выделены основные компоненты визуального мышления и особенности когнитивной сферы личности, которые могут рассматриваться как маркеры его сформированности. Компьютерный программный комплекс «Интерактивный тренажер» был адаптирован для задач формирования визуального мышления у студентов-психологов. Доказана эффективность его использования, подтверждаемая позитивным сдвигом в экспериментальной группе исследования по показателям избирательности зрительного восприятия и произвольности внимания.

Ключевые слова: визуальное мышление, визуализация, когнитивная сфера личности, интерактивный тренажер.

Annotation. The article presents a psychological and pedagogical experiment aimed at developing psychology students' ability to rationally use information visualization techniques. The main components of visual thinking and the characteristics of the cognitive sphere of the personality, which can be considered as markers of its formation, are highlighted. The computer program complex "Interactive simulator" was adapted for the tasks of forming visual thinking among psychology students. The effectiveness of its use is proved, confirmed by a positive shift in the experimental group of the study in terms of selectivity of visual perception and randomness of attention.

Keywords: visual thinking, visualization, cognitive sphere of personality, interactive simulator.

*Статья публикуется при поддержке гранта «Развитие способности визуализации
знания и информации». Идентификатор 520/06-31*

Введение. Психологи привыкли разделять единый и непрерывный процесс познания на память, мышление, воображение и т.д. исключительно в аналитических целях. Мы определяем восприятие как осмысленный процесс, а мышление, как известно, нельзя представить без работы воображения, направленной на создание обобщенного представления о желаемом результате. Вместе с тем, когда мы употребляем то или иное понятие по отдельности, мы отталкиваемся от интересующей нас специфики познавательной деятельности. Так, и «визуальное восприятие», и «визуальное мышление» сопряжены со зрительными образами, однако работа восприятия акцентирована на обозначении объекта и увязывании нового опыта с предшествующим (закон фигуры и фона, целостность восприятия), а работа мышления выражается в перегруппировке любой информации в лаконичные графические образы, связанные единым смыслообразом [2]. Работа визуального мышления является незаменимой, если необходимо преобразовать большие массивы разрозненной информации. Цель таких преобразований всегда состоит в запоминании, осмыслении и легкости обращения к нужной информации для решения прикладных задач, а вот средства визуализации могут варьироваться от детальных изображений, не лишенных эстетической ценности, до абстрактных структур: графов, схем, диаграмм и т.д. Визуализация является удачной, если она удобна для «чтения» и интерпретации в той же мере, в какой этим процедурам поддается традиционный вербальный текст.

Современная культура пронизана визуальными образами, чему способствовало, в числе прочего, распространение компьютерных технологий, в связи с чем всю нашу культуру символически можно назвать «визуальной». Сам термин «визуальное мышление» (visual thinking) впервые был предложен в 1969 г. Р. Арнхеймом [2], который изучал его в контексте художественного восприятия. Фундаментальный вклад в разработку понятия внесли такие ученые, как Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, В.А. Колга, Е.Г. Соколова, Р. Солсо, Г. Уиткин, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на преобладание визуального контента в жизнедеятельности современного студента, способность к рациональному использованию приёмов визуализации не формируется спонтанно только в результате перманентного пребывания в визуальном информационном поле, подобно тому, как ежедневное потребление рекламы не достаточно для овладения профессией бренд-менеджера. Таким образом, актуальность исследований в этой сфере обусловлена необходимостью обобщения методов формирования и актуализации визуального мышления у студентов. Цель статьи состоит в презентации результатов формирования визуального мышления на примере студентов-психологов и выделении когнитивных маркеров успешности формирующего эксперимента.

Сущность психолого-педагогического эксперимента, проведенного на кафедре «Психология» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» состояла в формировании у студентов-психологов способности и привычки использовать приёмы визуального мышления на учебных занятиях и во время прохождения производственной практики.

Изучаемыми компонентами визуального мышления выступали:

- 1) Зрительно-моторная координация: координация движений, фигурно-фонное различение заданного элемента, опознание фигур и их положения в пространстве, зрительная память и другие.
- 2) Виды мыслительной деятельности: концентрирование, переключение и распределение внимания, анализ и синтез, наблюдательность и тому подобное.
- 3) Воображение: активность и раскованность мышления, оперирование образами и оригинальность новых образов, образная беглость и гибкость, фантазия и так далее [3].

В качестве маркеров сформированности визуального мышления были приняты психодиагностические показатели когнитивных способностей:

- избирательность зрительного восприятия;
- устойчивость произвольного внимания;
- концентрация произвольного внимания;
- переключаемость произвольного внимания;
- память;
- воображение;
- дивергентное мышление.

Диагностическую модель, таким образом, составили следующие методы:

1. Тестовая методика «Аудилал, визуал, кинестетик» С. Ефремцевой.
2. Тест «Пиктограмма» А.Р. Лурия (изучение опосредованного запоминания, анализ характера ассоциаций).
3. Методика Мюнстерберга (изучение избирательности зрительного восприятия и устойчивости произвольного внимания).
4. Тест «Корректирующая проба» (изучение концентрации, устойчивости и переключаемости внимания).
5. Невербальный тест Торренса (изучение особенностей воображения и креативного мышления).

Результаты эмпирического исследования. На первом этапе исследования были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Затем студенты экспериментальной группы посещали занятия по овладению приемами визуального мышления с применением онлайн-тренажера.

Компьютерный программный комплекс «Интерактивный тренажер» был адаптирован на кафедре «Психология» Севастопольского государственного университета для задач формирования приемов визуального мышления у студентов-психологов. Общая направленность тренажера состоит в обучении навыкам визуализации и схематизации учебной информации посредством решения типовых задач, требующих использования знаково-символических средств, таких как:

- соотношение понятий;
- логико-графическая схема понятий;
- логическая структура системы объектов;
- логико-графическая схема действий;
- восстановление связей объектов по неполным данным;
- восстановление характеристик объектов по неполным сведениям о них.

Студенты контрольной группы не занимались на тренажере. Следует отметить, что студенты обеих групп посещали поточные лекции согласно учебному плану, на которых преподаватели активно применяли методы активизации визуального мышления. Другими словами, студенты контрольной группы опосредованно все же знакомились с визуальными приемами, но без специальной тренировки.

Экспериментальная и контрольная группы были сформированы из студентов двух академических групп третьего курса ($n_1=27$, $n_2=28$).

Для того чтобы избежать конкурентного преимущества одной из групп на начальном этапе эксперимента, была осуществлена диагностика ведущей модальности. В таблице 1 представлены обобщенные показатели выраженности модальностей у студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Таблица 1

Ведущая модальность (описательная статистика)

		Модальность		
		Визуальная	Аудиальная	Кинестетическая
ЭГ	Среднее арифметическое	8,1	8,3	8,7
	Стандартное отклонение	2,4	1,6	2,3
	Вариационный размах	30%	19%	27%
КГ	Среднее арифметическое	9,3	8,0	9,5
	Стандартное отклонение	2,0	1,5	2,0
	Вариационный размах	21%	19%	21%

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

Как мы можем видеть из таблицы, в экспериментальной группе различия между средними значениями каждой шкалы не выражены (8,1; 8,3; 8,7). Другими словами, среди студентов экспериментальной группы в равной степени представлены визуалы, аудиалы и кинестетики. При этом вариационный размах ни по одной из шкал не превышает 30%, то есть мы можем говорить про среднюю и даже низкую колеблемость признака.

Значит, экспериментальная группа является репрезентативной, в ней в равной степени представлены индивиды с разными видами модальностей.

В контрольной группе показатели визуальной и кинестетической модальности являются более выраженными, чем показатели аудиальной, однако со статистической точки зрения эти различия достоверными не являются (критерий Краскела-Уоллиса). Кроме того, колеблемость признака здесь еще меньше, чем в экспериментальной группе, выборка является практически однородной по каждому параметру. Таким образом, контрольная группа также является репрезентативной выборкой и имеет распределение признака, близкое к экспериментальной группе.

На следующем этапе психолого-педагогического эксперимента осуществлялась психодиагностика маркеров сформированности визуального мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп в начале и конце семестра. При этом, как уже отмечалось, обе группы посещали занятия согласно учебному плану, но студенты экспериментальной группы дополнительно проходили тренинг визуального мышления с использованием онлайн-тренажера.

Рассмотрим показатели по тем шкалам, по которым мы получили статистически достоверный сдвиг для экспериментальной группы, а именно, показатели визуального восприятия, концентрации и устойчивости произвольного внимания. Сдвиг по показателям опосредованного запоминания и дивергентного мышления был не достоверным (результаты обоих срезов находились в рамках тестовой нормы).

Опишем сдвиг показателя избирательности восприятия в экспериментальной группе (табл. 2).

Таблица 2

**Входная и итоговая диагностика избирательности зрительного восприятия
(экспериментальная группа)**

	Избирательность зрительного восприятия	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Среднее арифметическое	21,9	23,1
Стандартное отклонение	3,5	2,4
Вариационный размах	16%	10%

Как мы можем видеть из таблицы, средний уровень избирательности внимания по группе в начале эксперимента (21,9) несколько превышает нормальный уровень, определенный в тесте (20 баллов), однако следует отметить, что 4 человека имеют низкий уровень избирательности. Таким образом, направленность формирующего эксперимента в этой области будет связана с развитием избирательности для этих респондентов и повышением показателей избирательности для остальных испытуемых.

В третьем столбце таблицы представлены показатели избирательности восприятия после эксперимента (итоговая диагностика). Как мы можем видеть, средний показатель увеличился, достоверность сдвига подтверждается статистически (парный вариант критерия Стьюдента). При этом в выборке на этом этапе диагностики отсутствуют респонденты с низким уровнем избирательности зрительного восприятия, а степень однородности выборки по изучаемому признаку повысилась (вариационный размах снизился с 16 до 10%).

Рассмотрим сдвиг показателей избирательности зрительного восприятия в контрольной группе (табл. 3).

Таблица 3

Входная и итоговая диагностика избирательности зрительного восприятия (контрольная группа)

	Избирательность зрительного восприятия	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Среднее арифметическое	21,1	22,3
Стандартное отклонение	3,2	2,8
Вариационный размах	15%	13%

В контрольной группе на этапе входной диагностики средняя по группе избирательность восприятия находилась в пределах средних значений, колеблемость признака была низкой, но 3 респондента из группы имели низкие показатели избирательности. Несмотря на то, что в конце семестра респонденты в среднем продемонстрировали более высокие показатели избирательности (было 21,1 – стало 22,3), нам не удалось статистически подтвердить достоверность положительного сдвига. Кроме того, из зоны низких показателей вышел только один испытуемый из трех. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что показатели избирательности зрительного восприятия улучшаются у студентов, посещающих занятия с использованием приемов активизации визуального мышления, но статистически значимые и устойчивые изменения происходят только тогда, когда визуальное мышление формируется целенаправленно с помощью специального тренинга.

Опишем сдвиг показателей произвольного внимания в экспериментальной группе (табл. 4).

Входная и итоговая диагностика произвольного внимания (экспериментальная группа)

	Концентрация внимания		Устойчивость внимания	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Среднее арифметическое	42,9	35,4	2,7	2,5
Стандартное отклонение	25,2	8,6	0,9	0,5
Вариационный размах	59%	24%	35%	20%

Как видно из таблицы, усредненный показатель концентрации внимания до эксперимента находился в зоне приемлемых (средних) значений, а соответствующий средний показатель после эксперимента уже сдвинулся в область высоких показателей (достоверность сдвига доказана с помощью парного критерия Стьюдента). При этом до эксперимента колеблемость признака была крайне высокой (59%), что обусловлено присутствием в выборке респондентов с низкими показателями концентрации внимания (10 человек). Итак, после прохождения тренинга средний показатель по группе улучшился с 43 до 35 баллов (высокий показатель), и колеблемость признака уменьшилась до 24%, что говорит об однородности выборки по изучаемому признаку после прохождения тренинга. Это означает, что в целом респонденты после прохождения тренинга улучшили свои показатели концентрации внимания, а число студентов с низкими показателями уменьшилось (2 человека).

Близкая ситуация выявлена при изучении сдвига в показателе устойчивости внимания. Средний по группе показатель улучшился (с 2,7 до 2,5), находился и остался в области приемлемых значений, но его рост обусловлен уменьшением количества респондентов с низким уровнем устойчивости внимания (было 3 испытуемых, остался один).

Опишем сдвиг показателей произвольного внимания в контрольной группе (табл. 5).

Таблица 5

Входная и итоговая диагностика произвольного внимания (контрольная группа)

	Концентрация внимания		Устойчивость внимания	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Среднее арифметическое	49,1	53,7	2,8	2,6
Стандартное отклонение	27,7	9,4	0,7	0,5
Вариационный размах	56%	18%	25%	19%

Сдвиг показателей концентрации внимания в контрольной группе в целом можно оценить как положительный, однако среднее значение не преодолело границу высокого уровня и число респондентов с низким уровнем концентрации внимания значимо не уменьшилось. Аналогичная положительная тенденция диагностируется, но статистически не подтверждается для показателя устойчивости внимания.

Выводы. Таким образом, мы можем отметить положительное влияние на показатели когнитивной сферы студентов активного использования преподавателями приёмов активизации визуального мышления (положительные изменения в контрольной группе). Вместе с тем, мы не можем полагаться на то, что студенты поступают в вуз с уже сформированным визуальным мышлением, которое надо лишь активизировать, «пробудить». Как показал проведенный эксперимент, студенты нуждаются в специальном тренинге, направленном на формирование основ визуального мышления. Приобретенные на тренинге навыки студенты могут самостоятельно экстраполировать на свою ежедневную учебную деятельность и более эффективно взаимодействовать с преподавателем, использующим приемы визуального мышления.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Архитектура-С, 2012. – 392 с.
2. Величковский, Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / Б.М. Величковский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 405 с.
3. Косцова, М.В. Особенности визуального мышления у студентов технического профиля подготовки / М.В. Косцова, А.В. Гришина // Ученые записки. Электронный научный журнал курского государственного университета. – № 4 (52), 2019. – С. 256-260

УДК 370

адъюнкт Смоленцев Иван Олегович

Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

адъюнкт Федоришин Михаил Иванович

Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

адъюнкт Жаббаров Вячеслав Анатольевич

Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВНГ РФ

Аннотация. В статье авторами обозначена актуальность исследования психологических особенностей саморегуляции и критического мышления в процессе профессионального становления курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации. Проведенные исследования показывают, что специфические условия деятельности и требования, предъявляемые к курсантам, требуют от них высоких квалифицированных знаний, умений и навыков, приобретаемых ими в процессе их профессионального становления (обучения). Саморегуляция и критическое мышление представляют собой одни из компонентов личностных качеств, которые необходимы курсантам для их успешной деятельности и профессионального становления. На основании этого в статье представлены результаты эмпирических исследований, показывающие, как саморегуляция влияет на выполнение служебно-боевых задач, значение и способ развития критического мышления, в своей совокупности отчасти определяющих успешность профессионального становления будущих офицеров.

Ключевые слова: профессиональное становление; критическое мышление, саморегуляция.

Annotation. In the article, the authors highlight the relevance of the study of the psychological characteristics of self-regulation and critical thinking in the process of professional formation of cadets of the national guard of the Russian Federation. The conducted studies show that the specific conditions of activity and the requirements for cadets require them to have high qualified knowledge and skills acquired by them in the process of their professional formation (training). Self-regulation and critical thinking are one of the components of personal qualities that cadets need for their successful work and professional development. On the basis of this, the article presents the results of empirical studies showing how self-regulation affects the performance of military-combat missions, the importance and method of developing critical thinking, which, in part, partially determine the success of the professional formation of future officers.

Keywords: professional development; critical thinking, self-regulation.

Введение. В соответствии с требованиями Президента Российской Федерации, принятой Концепцией развития войск национальной гвардии России и стоящих перед войсками задач. На всех этапах своей деятельности национальная гвардия всегда находилась на высоком профессиональном уровне, связанным прежде всего с укреплением и развитием традиций в формировании одной из жизнеобеспечивающих ячеек Российского государства, обеспечивающие защиту национальных интересов и национальной безопасности страны, ее территориальную целостность, стабильность в государстве и обществе, безопасность граждан, правопорядок и законность (В.В. Путин).

Данные требования накладывают особые специфические способы и методы решения по выполнению служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии. Данные требования закреплены в нормативно-правовых актах как федерального значения, так и локального уровня.

В состав войск национальной гвардии входят военные институты, являющиеся собой основой для ее будущего развития и формирования. Предметом деятельности военных институтов является подготовка кадров для Росгвардии, федеральных органов исполнительной власти в которых предусмотрена военная и приравненная к ней служба.

Основные цели деятельности военных институтов такие как:

1) удовлетворение потребностей Росгвардии, федеральных органов исполнительной власти в которых предусмотрена военная и приравненная к ней служба, в высококвалифицированных специалистах путем реализации образовательных программ высшего образования;

2) удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, духовно-нравственном, творческом, физическом и профессиональном развитии;

3) сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества, традиций войск национальной гвардии;

4) развитие науки посредством научных исследований в сфере деятельности Росгвардии;

Определяют специфику на обеспечение и проведение необходимых мероприятий в русле образовательного процесса, направленного в первую очередь на профессиональное становление курсантов войск национальной гвардии.

Изложение основного материала статьи. Под профессиональным становлением специалиста понимают процесс прогрессивного изменения его личности вследствие социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самореализацию. Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении [5]. Профессиональное становление - это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [5].

Одной из целей профессионального становления курсантов военных институтов является развитие общего уровня профессионально важных качеств.

В нашей статье мы рассмотрим такие качества как саморегуляция и критическое мышление.

Развитие общего уровня саморегуляции и критического мышления, являются основными компонентами успешных и взаимосвязанных действий будущих офицеров в не формализованных служебно-боевых и повседневных обстановках. Военная служба требует от командира подразделения ежеминутной готовности к действиям в нестандартной обстановки и выполнения различных задач [8] все это невозможно без определенных взаимосвязанных действий, четкого руководства и эффективного принятия молниеносного правильного решения в экстремальных условиях. Таким образом, при реализации поставленных целей, возникают некоторые трудности так как служебно-боевая деятельность курсантов жестко регламентирована Уставом, нормативно-правовыми актами и другими локальными приказами, и распоряжениями. Данная деятельность включает в себя высокий уровень дисциплинированности и определенную субординацию, что в свою очередь непосредственно влияет на развитие индивидуальности и становления личного стиля саморегуляции, возможности критически мыслить в определенных условиях обстановки.

Вышеуказанное противоречие между установленной законом строгой дисциплины и в то же время востребованностью способности к самостоятельному принятию решений обуславливает потребность в разработке специальных подходов к обучению курсантов [1].

Обучение в военном вузе специфично не только в отношении содержания образования, но характеризуется также особой социальной позицией обучающихся: курсант, в отличие от студента, уже включен в профессию: он является военным служащим, выполняет обязанности, связанные со служебной деятельностью, его быт существенно отличается от гражданских условий (определенная изолированность от близких, гендерная однородность, нормативность жизнедеятельности), обучение в военном институте отличается также высокой формализацией процесса обучения. Все эти указанные обстоятельства могут коррелировать с возникновением психологических затруднений, внутренних конфликтов между личным желанием желанием офицером войск национальной гвардии и её действительности, с которой курсант сталкивается на первом курсе обучения, что в свою очередь приводит к отказу от военной профессии, так как становление индивидуальных личностных качеств: низкий или на оборот высокий уровень гибкости поведения, тенденция к делегированию ответственности за свои действия вышестоящими командирами и начальниками, понижения рефлексии и самоконтроля, отказ, а также непринятие саморазвития [2], критически оценивать информацию, возможности критически мыслить и принимать решения в особых условиях деятельности и пр.

Напряженность многих из этих психологических проблем может быть снижена посредством развития способности к саморегуляции в ее индивидуальной специфике и развития критического мышления.

Саморегуляцию личности мы рассматриваем как процесс регуляции человеком своего поведения, психологических и психофизиологических состояний в изменяющихся обстоятельствах [10, 7], что реализуется в умении субъекта самостоятельно ставить перед собой адекватные цели, планировать, моделировать и контролировать процесс их достижения, обеспечивая внутреннюю согласованность и стабильность психики и личности. Высокий уровень саморегуляции личности включает в себя индивидуальное своеобразие, которое обусловлено индивидуальным процессом ее становления, при котором осознанно или неосознанно субъект учитывает особенности своей личности (темперамент, характер, способности, мотивацию и пр.), формирует индивидуальный стиль деятельности (и индивидуальный стиль саморегуляции) [6].

Проведенное исследование (в целом 150 респондентов первого и третьего курсов, в возрасте от 18 до 23 лет) показывает, что при весьма высоком уровне саморегуляции у наибольшей части курсантов, она не имеет различий и не обладает индивидуальным своеобразием, также её совершенствование на разных курсах обучения в большую сторону определяется именно «типизацией» индивидуальности, «уничтожением» личностных особенностей. Большая часть курсантов адаптируется к окружающей и внутренней среде посредством «встраивание» в систему общих требований, благодаря снижению дифференциации по числу значимых параметров.

Так, при высоком уровне саморегуляции и относительно равномерном распределении ее составляющих (опросник В.И. Моросановой "Стиль саморегуляции поведения") (Рис. 1) у большинства курсантов наблюдается средний уровень показателей экстраверсии, рефлексии и высокий уровень эмоциональной стабильности (Личностный опросник Г. Айзенка). Практически для всех курсантов не является значимой ценностью «служения» (методика Г.В. Резапкиной "Иерархия жизненных ценностей"), которая отражает профессиональную вовлеченность и может быть мерой, с которой соизмеряет свое профессиональное поведение военнослужащий.

В то же время исследование динамики развития саморегуляции при сравнении курсантов первого и третьего курсов, свидетельствует, что к третьему курсу изменяется ее структура: на первом курсе значительно хуже, чем у третьекурсников выражены показатели: «Моделирование», «Оценка результата», «Самостоятельность», что может быть обусловлено процессами адаптации, однако к третьему курсу несколько снижаются результаты по параметрам «Планирование» и «Программирование», что, по-видимому связано с особенностями обучения и выраженной регламентацией повседневной жизни курсантов, не требующих от юношей самостоятельного планирования деятельности и способов ее выполнения в соответствии с ее целями и условиями (Рис. 2). Снижается также уровень рефлексии (методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова), что также может свидетельствовать о тенденции к унификации и стандартизации деятельности курсантов.

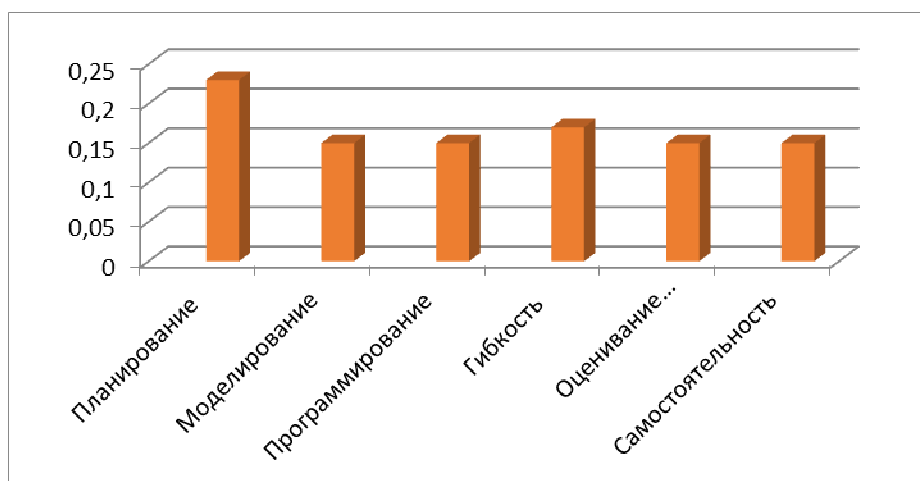


Рисунок 1. Распределение показателей шкал саморегуляции у курсантов

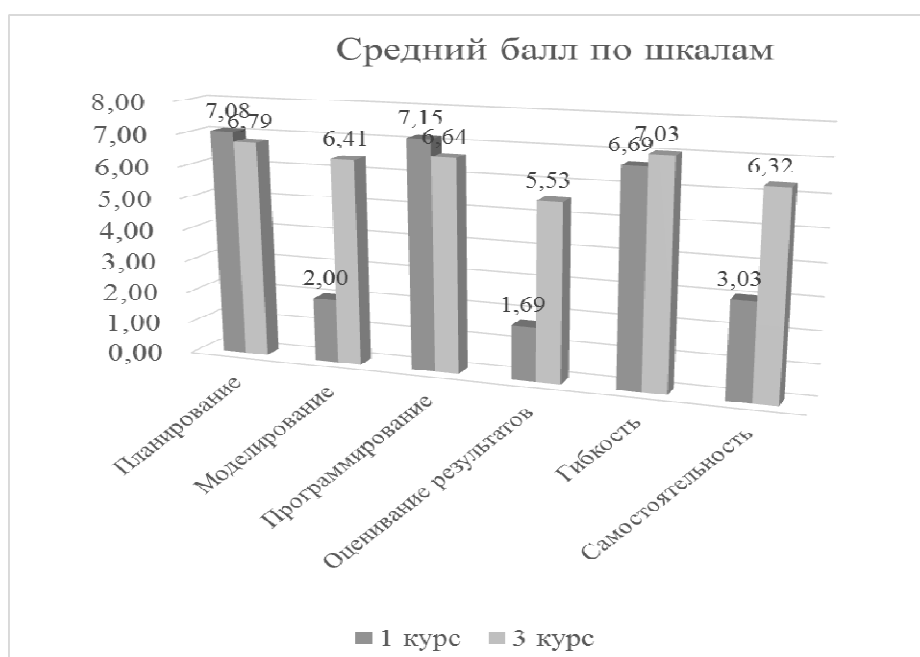


Рисунок 2. Динамика показателей саморегуляции от 1-го к 3-му курсу у курсантов

Таким образом, согласно полученных результатов исследования можно констатировать, что весь образ жизни курсантов и характер их обучения не способствуют развитию индивидуальных вариантов саморегуляции, что может оказать негативное влияние на поведение военнослужащих в чрезвычайных обстоятельствах, и как следствие успешность их профессиональной деятельности [9].

Критическое мышление мы рассматриваем как «интеллектуально дисциплинированный процесс умелой активной концентрации, применения, анализа, синтеза собранной информации, полученной посредством наблюдения, эксперимента, рефлексии, рассуждения, или коммуникации, что является руководством к убеждению и действию» [3].

Самостоятельность мышления позволяет формулировать свои идеи, оценки, убеждения независимо от остальных. Офицеры, работая индивидуально, должны «иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать сложнейшие вопросы в период войн и военных конфликтов». Офицеры вправе принимать идеи других людей как собственное мнение и разделять чью-то точку зрения. Результат каждого отдельного действия представляет собой промежуточное состояние при развитии критического мышления. Каждый отдельный шаг при развитии критического мышления при смене одного состояния с другим, в конечном результате выступает в качестве определённого конструируемого объекта [4].

Таким образом, если в процессе профессионального становления у курсантов военного института в ходе образовательной деятельности систематически и целенаправленно развивать навыки критического мышления, то это будет у них способствовать повышению качества критически мыслить и принимать взвешенные решения на основе правильного оценивания информации и ее интеллектуальной обработки, что безусловно необходимо для будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации.

В нашем исследовании по развитию критического мышления в структуре повседневной деятельности курсантов было проведено исследование, которое показывало нам одинаковые результаты, что объясняется равными условиями обучения в вузе.

Для исследования интеллектуальных способностей курсантов нами не выявлено принципиальных различий между показателями и значениями средних величин по показателям. Это показывает, что процесс развития критического мышления представляет собой определенное движение предмета мысли способного к анализу, обобщению и умозаключению [3].

Закономерные творческие способности в развитии критического мышления у курсантов нами исследовались путем отображения в них таких предметных связей, которые с необходимостью приводятся к рассмотрению к новым более глубоким отношениям. Развитие интеллектуальных и творческих знаний необходимо формировать у курсантов на занятиях при организации учебно-образовательного процесса в военном вузе.

При рассмотрении нами практической направленности критического мышления. Мы определили процесс развития интеллектуальных знаний по средствам познавательной активности, характеризующее ее подчиненность предметно-преобразовательным целям [11].

При проведении исследования критического мышления в экспериментальной группе был применён факультативный курс, который повысил эффективность и результативность нашей экспериментальной группы и развил критическое мышление у курсантов.

Выводы. Таким образом, при развитии критического мышления, уделяется большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умения слушать других, ответственности за собственную точку зрения. В связи с этим, офицеру войск национальной гвардии России необходимы не только глубокие и прочные знания по военной специальности, но и умения самостоятельно добывать новые профессиональные знания, способности критически оценивать информацию, активно реализовывать эту информацию в служебно-боевой практике, ответственно решать профессиональные и служебно-боевые задачи, возложенные на войска.

Полученные результаты позволяют утверждать, что профессиональное становление курсантов проходит в специфических условиях деятельности (военной службы), что накладывает свой отпечаток на их саморегуляцию и способность критически мыслить. Развитие саморегуляции зависит от индивидуального стиля личности курсанта, исходя из этого, можно сказать, что чем выше проявляется индивидуальность в профессиональном становлении курсантов, тем выше уровень саморегуляции и наоборот, развитие же критического мышления зависит от внедрения факультативного курса в образовательную деятельность военного института.

Литература:

1. Большунова Н.Я., Федоришин М.И. Индивидуально-психологические особенности личности как факторы саморегуляции курсантов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 [46]. С. 105-114
2. Большунова Н.Я., Федоришин М.И. Развитие способности к саморегуляции курсантов ВООВО как важнейшего качества будущего офицера / X Межвузовская научно-практическая конференции с международным участием «Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации» (Новосибирск, 27 декабря 2018 г.). Новосибирск: Издательство НВИ имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ РФ, 2019. – С. 48-52.
3. Жаббаров В.А. Дифференциация критического мышления в психологических исследованиях / Жаббаров В.А., Кононова Т.А. // Сибирский учитель. № 5. 2019. С. 69-73.
4. Жаббаров В.А. Структура и сущность профессиональных качеств офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации / Жаббаров В.А., Ведерников А.А., Мазурин А.Е., Шабанов А.Г., Чумаров Г.В. // Международный научный журнал. № 2 (75). – Барнаул: «Мир науки, культуры, образования». 2019. – С. 57-61.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. - 3-е изд., Перераб. и доп. - М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. - 336 с.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал Т. 24. - № 5. - С. 45-57.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5-12.
8. Коротких, Д.Е. Перспективы развития профессионального обучения военнослужащих и сотрудников Росгвардии. / Д.Е. Коротких, А.Г. Шабанов // Сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации». – Новосибирск: Издательство НВИ имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ РФ, 2018. – С. 30-34
9. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции / Международная юбилейная конференция "Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова" / Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. – М.: Издательство «Перо». 2017.
10. Перевозкина Ю.М., Федоришин М.И. Системный подход в психологии индивидуальности // Ярославский психологический вестник. 2019. № 3 [45]. С. 12-13
11. Смоленцев И.О. Проблема профессионального мышления военнослужащих в условиях воинской деятельности / Смоленцев И.О. // Современная психология и педагогика: проблемы и решения. 2019. – С. 90-98.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» Султанова Ирина Викторовна
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНАЖЕРА И МЕТОДА СКЕТЧНОУТИНГА В ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В статье изложен материал относительно применения тренинговых технологий при использовании «интерактивного тренажера» и технологии «скетчноутинга» в работе с обучающимися, для развития визуального мышления.

Ключевые слова: визуальное мышление, когнитивные процессы, тренинговые занятия, интерактивный тренажер, скетчноутинг.

Annotation. The article provides material regarding the use of training technologies when using the "interactive simulator" and the technology of "sketching" in working with students to develop visual thinking.

Keywords: visual thinking, cognitive processes, training sessions, interactive simulator, sketchouting.

Введение. Современное общество, представляет собой информационную эру, а основным вызовом является, так именуемый, информационный бум, который проявляется в ежедневном, ежечасном и ежеминутном увеличении объема информации и знаний. За два последних десятилетия, обществом было создано информации больше, чем за всю предыдущую историю. Таким образом, проблема оперативного структурирования информации и применения знаний представляется актуальной и обретает большую значимость в результате роста информационных потоков современного мира. Это определяет необходимость в обобщении и своевременном анализе накопленного опыта визуализации научной, учебной информации и знаний, а также научного обоснования данного метода с позиций технологического подхода к обучению. Кроме того, малоизученными, по-прежнему, остаются как педагогические, так и психологические аспекты визуализации информации и знаний, вопросы подготовки профессионального внедрения метода визуализации в образовательный процесс в учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. Субъектами образовательного процесса выступают преподаватели и обучающиеся, которые являются наиболее заинтересованной и активной категорией в получении, хранении и использовании информации. При подготовке к экзаменационной сессии объем информации возрастает, а качественно ее воспринимать, усваивать и хранить становится все труднее. Таким образом, многообразие способов, техник и форм подачи учебного материала, вариативность его преобразования способствуют более эффективному усвоению и хранению полученной информации. Одной из наиболее эффективных способностей выступает визуальное мышление. Визуальное мышление позволяет работать с большими массивами информации и знаний, представлять их наглядно и доступно, легко проявлять связи между явлениями. Наиболее важным преимуществом метода визуализации выступает простота и возможность быстрого восприятия и переработки информации аудиторией [1]. «Быстрое развитие новых информационных... технологий ставят современного человека в условия, когда без развитого визуального мышления, высокого интеллектуального потенциала и эстетического чутья... освоение новых достижений невозможно» [4]. Визуальное мышление многогранно и несет разнообразную функциональную нагрузку. Также можно выделить процессуальную сторону визуализации анализируя процесс и результативную, фокусируясь на конечном результате - наглядно представленной информации. Результат может быть представлен в знаково-символическом образе, дополнен пояснительным текстом, цифровой или звуковой информацией.

Теоретической основой исследования являются труды по развитию мыслительных способностей личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадрикова), по основам психологической деятельности в усвоении визуальной информации (Б.Г. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.А. Менчинская, А.А. Пономарев, И.С. Якиманская), по вопросам освоения человеком визуальной действительности (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.И. Миракян, В.А. Барабанщиков, В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров, В.И. Панов, Р. Арнхейм, Дж. Гибсон), практического применения метода визуализации в образовательном процессе (И.А. Герасимова, Е.А. Макаровой, Н.О. Неудахин), по технологии скетчноутинга (О.А. Ваткова, А. Пайвио, Д. Бруф).

Однако, наравне с изучением вопросов визуального мышления наблюдается небольшое количество исследовательских работ, в которых раскрываются методы и техники посвященные развитию визуального мышления обучающихся в процессе тренинговых занятий.

Недостаточность развития визуального мышления обучающихся потребовала поиска методических подходов повышения его уровня. Так, в рамках реализованного тренинга в качестве практической составляющей нами была выбрана технология обучения на «Интерактивном тренажере» и как закрепление полученных навыков техника «Скетчноутинг».

Использование интерактивного Тренажера, который предназначен для обучения студентов навыкам визуализации, формирования компетенций типа «soft skills». Тренажер может быть использован для создания заданий, для проверки решений кейсов и задач, введенных обучающимися. Интерактивный программный комплекс «Интерактивный тренажер», обеспечивает обучение навыкам визуализации и схематизации путем решения заданий, требующих использования знаково-символических средств представления информации. Целевая аудитория: обучающиеся и слушатели программ дополнительного образования. Приложение реализовано в виде веб сайта.

Примеры задач представлены ниже.

1. Соотношение понятий

Представьте на логико-графической схеме соотношение понятий: «Психология делится на фундаментальную и прикладную»

Решение:

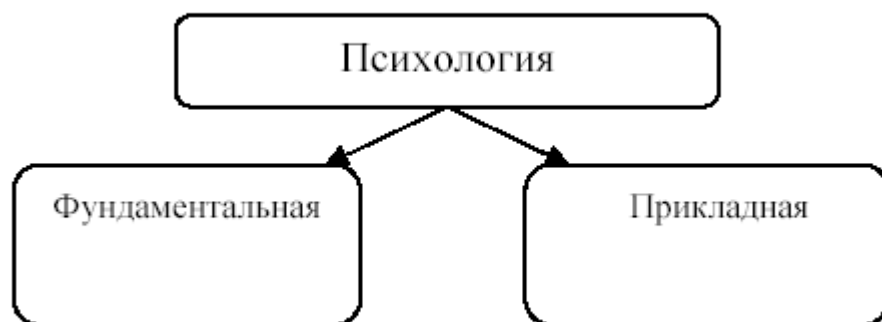


Рисунок 1.1. Соотношение понятий

2. Необходимо построить логико-графическую схему понятий: «Рольевые конфликты являются одним из основных причин психических расстройств и психосоматических заболеваний» (Лейтц Г. Рольевые конфликты)

Решение:

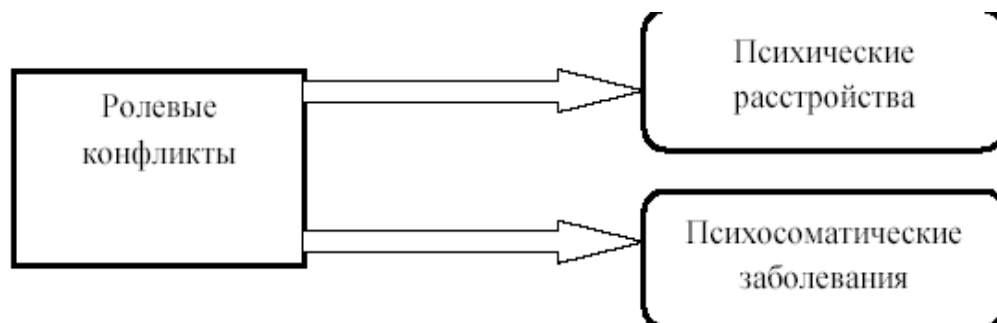


Рисунок 1.2. Логико-графическая схема

3. Логическая структура системы объектов.

На семейной фотографии изображен Афанасий Макарович со своими прямыми потомками. Нарисуйте семейное дерево, если на фото изображены:

- 1) Афанасий Макарович
- 2) Ольга Афанасьевна
- 3) Михаил Афанасьевич
- 4) Александр Афанасьевич
- 5) Иван Александрович
- 6) Петр Александрович
- 7) Иван Михайлович
- 8) Сергей Михайлович
- 9) Татьяна Сергеевна
- 10) и внук Афанасия Макаровича – Афанасий Петрович.

4. Создание логико-графической схемы действий (алгоритма) из текста

Переведите текст в логико-графическую схему: «Из полоски бархатной наждачной бумаги можно смастерить точилку для жала крючков. Полоску нужно смазать с нерабочей стороны клеем, согнуть по длине пополам, внутрь. Затем ближе к изгибу вложить небольшой кусочек фанеры (от спичечной коробки) длиной 45 мм и шириной 2-3 мм, после чего положить под пресс на 12 часов».

Решение:

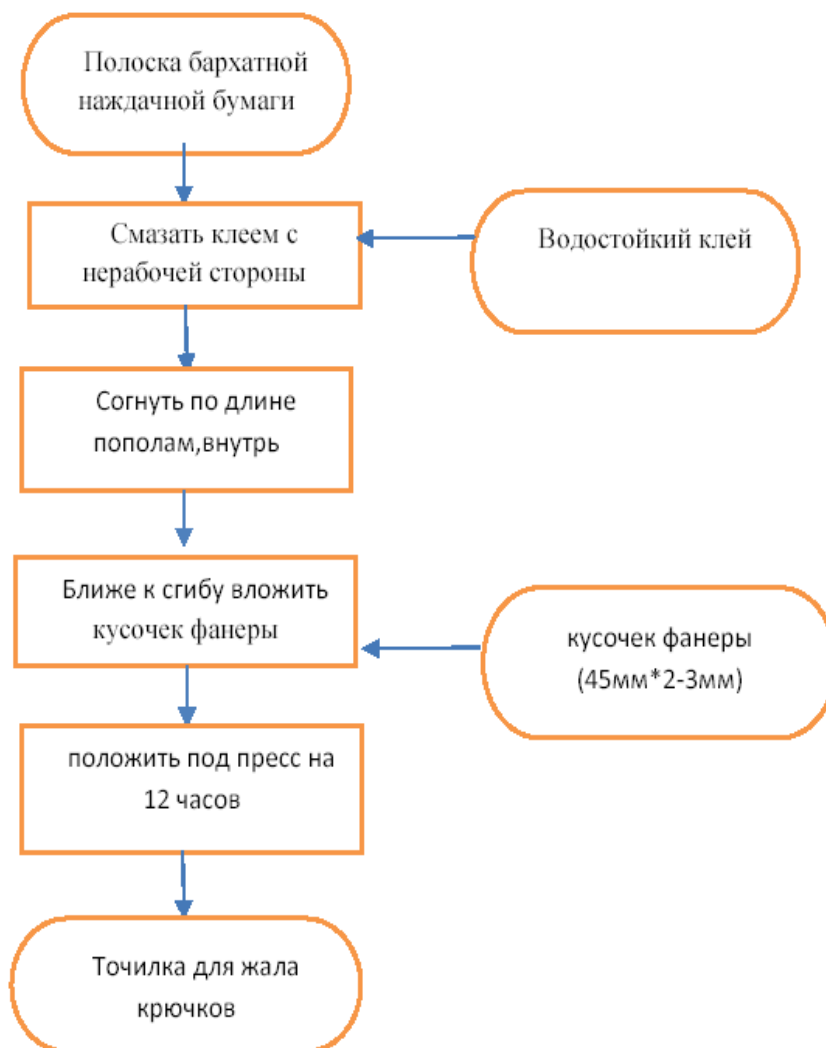


Рисунок 1.4. Логико-графическая схема

5. Восстановление связей объектов по неполным данным.

Достоверно известно, что сведения от агента А дошли до агента D. А передал их В, а D – получил от С. Восстановите схему передачи сведений.

Решение:



Рисунок 1.5. Восстановление связей

6. В студенческой группе есть компания близких друзей из 8 человек. У одного из них – Петра – день рождения. Друзья поручили Коле купить подарок, который стоит 1050 руб. Все сдали деньги поровну.

Отобразите на схеме кто кому передавал деньги на подарок, если известно:

- 1) В компании две девушки – Ира и Оля.
- 2) Коля получил от друзей 3 суммы – 150, 300 и 450 руб.
- 3) Олег передал Коле деньги через Ивана.
- 4) Девушка передала Коле наименьшую сумму.
- 5) Оля передала деньги Коле через общего друга.
- 6) Сергей отдал Коле наибольшую сумму.
- 7) Игорь сдал деньги, как и все остальные.

Решение:

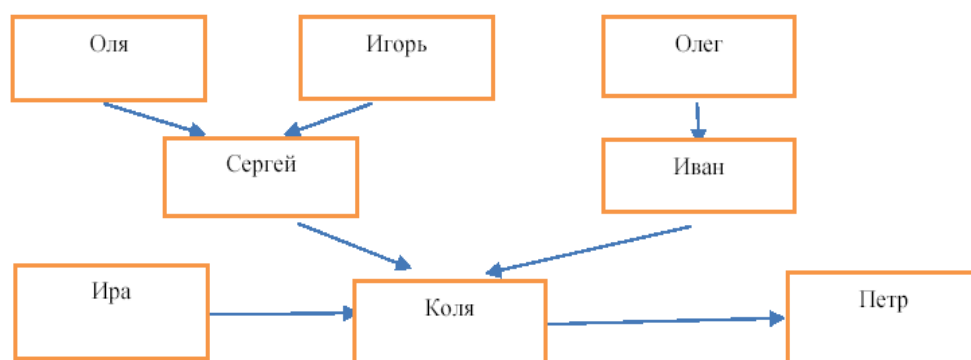


Рисунок 1.6. Восстановление связей

7. Восстановление характеристик объектов по неполным сведениям о них и связям.

Альберт Эйнштейн составил эту задачу в начале 20-го века. Он утверждал, что 98% населения не сумеют её решить.

На одной улице стоят 5 домов, окрашенных в 5 разных цветов. В каждом доме живет гражданин другой страны. Каждый из них пьёт свой напиток, курит свои сигареты и содержит своё домашнее животное.

Определите, кто из них содержит рыб?

1. Британец живёт в красном доме.
2. У шведа есть собака.
3. Датчанин пьёт чай.
4. Зелёный дом стоит слева от белого и вплотную к нему.
5. Хозяин зелёного дома пьёт кофе.
6. У того, кто курит Pall-Mall, есть птицы.
7. Хозяин желтого дома курит Dunhills.
8. Хозяин среднего дома пьёт молоко.
9. Норвежец живёт в первом доме.
10. Человек, который курит Blends, живёт рядом с хозяином котов.
11. Тот, кто содержит лошадей, живёт рядом с тем, кто курит Dunhills.
12. Тот, кто курит BlueMaster, пьёт пиво.
13. Немец курит Prince.
14. Норвежец живёт рядом с синим домом.
15. У того, кто курит Blends, есть сосед, который пьёт воду.

©Альберт Эйнштейн

Ответ: Рыб содержит немец, который живет в зеленом доме, курит Prince и пьет кофе.

Для закрепления полученных знаний и умений, обучающиеся выполнили задания по визуализации информации при помощи метода «Скетчноутинг».

Майул Роуди характеризует как «Скетчноутинг – улавливание идей» [2]. Таким образом, использование этой техники позволяет фиксировать информацию в виде рисунков и символов, создавая визуальную карту любого материала. При обработке информации используется как вербальный так и невербальный канал, что в свою очередь позволяет создавать картину того, что человек видит, слышит, думает, в виде эскиза мысли.

Структура скетчноутинга включает пиктограмму и краткий текст.

По мнению исследователей в области психологии, создание конспектов посредством метода скетчноутинга в разы повышает уровень запоминаемости информации (Belova 2005; Garonova 2003; Pimenov 2006; Rozin 2006).

Скетч дает возможность выделить саму суть, выделить более важные детали, а главное – потом позволяет при мимолетном взгляде на заметку быстро восстановить в памяти всю информацию, а также мысли и ощущения, сопровождающие выполнение задания.

Студенты были вовлечены в работу тренингов с целью выработки основных умений и навыков, позволяющих повысить уровень визуальной памяти, а именно:

- выделять в больших информационных потоках главное;
- перерабатывать значительное количество информации;
- ускорять процесс концентрации на информации, в сравнении с темпами обычной работы с текстовыми источниками;
- запоминать большие объемы информации.

На примере скетчноутинга простое тренинговое задание может выглядеть следующим образом. Студентам предлагается составить конспект фрагментов различных типов аудиторных занятий (лекция, семинар, практикум) в технике скетчноутинга. При этом рекомендуется использовать не менее трех видов визуальных изображений.

Примеры выполненных заданий.



Рисунок 1.7. Социально-психологические аспекты формирования личности



Рисунок 1.8 Факторы формирования картины мира

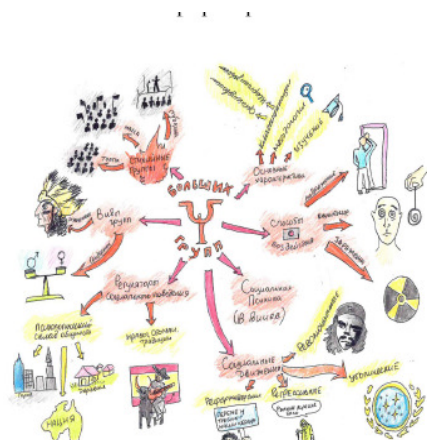


Рисунок 1.3. Психология больших групп



Рисунок 1.4. Психология малых групп

Тренинг «Развитие способности визуализации знания и информации» был успешно апробирован на базе «Севастопольского судостроительного колледжа», «Севастопольского государственного университета», «Крымского федерального университета» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) с обучающимися.

Выводы. Практика показала, что тренинг может быть реализован в двух формах:

1. в форме мини-тренинга. Во время занятия по основному курсу, часть времени отводится на тренинговые упражнения, которые могут выступать как разминочно-мотивационные;
2. тренинг проводится в рамках курса по выбору. В этом случае можно проводить тематический тренинг, который будет выступать не только как мотивационный, но и направленный на совершенствование профессиональных навыков, одним из которых выступает овладение новыми способами визуализации.

Целевое назначение тренинга «Развитие способности визуализации знания и информации» состоит в формировании у обучающихся профессиональных навыков в применении когнитивно-визуальных технологий как инструмента визуализации, средства развития визуального мышления.

Литература:

1. Макарова Е.А. Визуализация как интросекция смыслообразов в ментальное пространство личности: Монография / Под. ред. И.В. Абакумовой. – М.: Изд-во «Спутник+», 2010. – 170 с.
2. Роуди М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу. [Электронный ресурс]. / пер. К. Наумов. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2013. 224 с. URL: <http://www.mann-ivanov-ferber.ru/books/paperbook/the-sketchnote-handbook/> (дата обращения: 2.06.2015).
3. Роэм Д. Визуальное мышление. Как продавать свои идеи при помощи визуальных образов. / пер. с англ. Медведь О., М.: Манн, Иванов, Фарбер, Эксмо. 2013. 300 с.
4. Серикова И.А. Развитие визуального мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2005. 174 с. [Электронный ресурс]. / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [сайт]. URL: <http://www.dissercat.com/content/> (дата обращения: 8.12.2019).
5. Cox J.R. Sketchnoting for Academic Success. [Электронный ресурс]. // URL: <http://campus.murraystate.edu/faculty/jcox/sketch.html> (дата обращения: 8.12.2019).

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Тимерьянова Лилия Николаевна
Государственное автономное учреждение дополнительного образования
Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В школьной среде нередки случаи некорректного взаимоотношения между учениками. Проявление жестокости и насилия среди детей школьного возраста многообразны. Длительное и систематическое, физическое, психологическое, эмоциональное насилие – буллинг. В ходе исследования был проведен опросник «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц. Применение опросника позволило выделить потенциальных «жертв» и «обидчиков», и их особенности. Были предложены профилактические мероприятия.

Ключевые слова: школьная среда, агрессия, буллинг, жертва, обидчик, антибуллинговые программы.

Annotation. In the school environment, cases of incorrect relationships between students are not uncommon. The manifestations of cruelty and violence among school children are diverse. Prolonged and systematic, physical, psychological, emotional abuse - bullying. In the course of the study, the questionnaire "The bullying situation at school" V.R. Petrosyants was conducted. The use of the questionnaire made it possible to identify potential "victims" and "offenders", and their features. Preventive measures have been proposed.

Keywords: school environment, aggression, bullying, victim, offender, anti-bullying programs.

Введение. В школьном образовательном процессе огромное значение отводится системе взаимоотношений, ввиду того, что она во многом обуславливает личностное, психологическое и социальное развитие школьника. В школьной среде нередки случаи некорректного взаимоотношения между учениками, практически в любой школе и чуть ли не в каждом классе есть ученики, которые подвергаются жестокому обращению со стороны своих сверстников. При этом жестокое обращение не сводится только к избиению, не менее травмирующими могут являться оскорбления и насмешки, необоснованная критика, также это могут быть и холодность, отказ от моральной и психологической поддержки, отвержение.

Проявление жестокости и насилия среди детей школьного возраста многообразно: начиная от безобидных слов и шуток, заканчивая насилием и травлей, последствия которых могут быть ужасны, вплоть до убийств и самоубийств. Подобные действия – травлю, дискриминацию, притеснение, называют буллингом.

На форуме школьного образования «Взлётай!», прошедшем в Уфе 1 февраля 2019 г., глава республики Радий Хабиров в своем выступлении акцентировал следующее: «Мы живём в очень бурном, довольно агрессивном мире. И отголоски этого агрессивного мира попадают к нам сюда, в республику, в наши школы, сёла и города. О чём идёт речь? Никогда не думал, как, наверное, и вы, когда мы были школьниками, что сейчас, когда мы уже выросли и являемся руководителями, появятся такие термины, как буллинг, скулшутинг, кибербуллинг и т.д. По сути, речь идёт о нравственной атмосфере и психологическом климате в школе. Мы должны давать себе отчёт, что такие факты в республике тоже имеют место. В то же время полагаю, что общими усилиями мы можем сделать так, чтобы пресечь это зло, которое действительно наносит вред нашим детям и всей системе образования в целом. Порой буллинг возникает в силу незрелости некоторых детей. Нам надо создать атмосферу нетерпимости к случаям, когда наши дети преследуются, когда над ними издеваются. Эти факты должны стать для нас из разряда ЧП. Мы вместе с вами должны продумать, как с этим бороться и что для этого нужно сделать».

Чего на самом деле боится так называемый буллинг? Он боится огласки, прозрачности. Он, знаете, как тёмный зверь, которого вытаскивают на свет, и он сразу съедается. Поэтому нам очень важно продумать меры борьбы с этим злом».

Это и обусловило наш интерес к данной проблеме. В силу сложности феномена, было решено исследовать особенности буллинга в практике массовой школы.

Изложение основного материала статьи. Проблема школьной травли или буллинга является актуальной для психолого-педагогической практики. Случаи школьной травли периодически обсуждаются в средствах массовой информации, особенно в случае реальных ситуаций физического и психологического насилия.

Проблема насилия – это обширная область, исследуемая в мировой психологии, социологии, криминологии, медицине, педагогике, философии и других областях научного знания. Первые работы, посвященные проблеме насилия, стали появляться в печати с 1905 года. Первые исследования проводились скандинавскими учеными Д. Олвеусом, Е. Роландом, П. Хайнеманном, и затем учеными из Великобритании Д. Лэйном, В. Ортоа и др.

Большое внимание данной проблеме уделяется за рубежом, где существует множество хорошо зарекомендовавших себя эффективных программы предотвращения буллинга. В отечественной психологии до недавнего времени буллинг вообще не рассматривался как специфический феномен.

Проблема издевательств в школах, в отечественной науке, долгое время относились к категории проблем принятых замалчивать. В некоторых регионах до сих пор используется такой подход, так как в ходе проведения данной научно-исследовательской работы возникали трудности, связанные с этой проблемой. Однако последнее время растет интерес к проблеме буллинга в отечественной психологии и приобретает всё более устойчивый характер.

К отечественным исследователям, занимающимся этим вопросом, относятся: И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз (факторы возникновения буллинга), Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова (проблема буллинга в подростковой среде), Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Регуш, Р.И. Стетишина (способы профилактики и предотвращения буллинга в подростковой среде).

Для исследования этого феномена существует ряд сложностей, как теоретического, так и практического характера:

- пока еще недостаточно наработок, объясняющих этот феномен, особенно в связи с подростковым

возрастом, так как эта проблема не только возрастная - она носит характер социальной, поскольку является обществом крайне нежелательным образцом поведения у подрастающего поколения;

- нет четкого понимания - что есть агрессия, что есть конфликт, что есть жертва и обидчик, и т.п., в каждом теоретическом подходе есть свой взгляд на проблему, но он, как правило, ограничен только рамками какого-то одного подхода;

- не учитывается возрастной аспект, так как буллинг не является обязательно возникающим в подростковом возрасте именно как устойчивое явление - это явление часто возникает в закрытых от влияния взрослого группах (класс, сверстники), и не всегда его можно увидеть явно со стороны;

- буллинг сложно определить и отделить от обычных подростковых конфликтов, которые могут быть яркими по проявлению, но короткими по своей природе;

- проблема профилактики буллинга.

Нами было выявлено, что буллинг как агрессивное явление является одним из факторов деструктивного поведения и сопровождает различные формы девиаций. Исходя из этого, мы рассмотрели буллинг как целенаправленное агрессивное поведение в образовательной организации.

В психологической науке буллинг - это форма межличностного взаимодействия, при которой один человек или группа осознанно выступает обидчиком, а другой - жертвой, который заведомо слабее психологически либо физически, длительно и систематично, подвергается физическому, психологическому, эмоциональному насилию, агрессии.

Как отмечает Тимерьянова Л.Н. [5], насилие в подростковом возрасте в виде буллинга приводит к негативным последствиям, отражающимся на всех участниках процесса. Наиболее неблагоприятным является такое влияние на жертв буллинга, которое в последствие может привести ребенка к суициду.

В качестве инструмента для нашего исследования был выбран опросник В.Р. Петросянц «Ситуация буллинга в школе» [2]. Он позволил разделить исследуемых подростков на две группы:

- группа «жертвы» - ученики, которые в большей степени ассоциируют себя с жертвой травли и не проявляют агрессивных действий в отношении других учеников;

- группа «обидчики» - ученики, которые представили себя как активных участников буллинга.

В эти же группы вошли ученики, которые ответили, что не чувствуют себя «жертвами» (не подвергались преследованию или подвергались только один раз) и не проявили агрессивного характера по отношению к сверстникам (не выступали на стороне «обидчиков»). Мы не стали их отделять для большей наглядности разницы между «жертвой» и «обидчиком».

Применение опросника «Ситуация буллинга в школе» позволило выделить потенциальных «жертв» и «обидчиков». Из 58 учащихся были выделены 30 человек: 18 потенциальных «жертв» и 12 потенциальных «обидчиков».

Далее рассмотрим результаты изучения представлений учеников о ситуации буллинга в школе по данным анкеты В.Р. Петросянц «Ситуация буллинга в школе».

На вопрос анкеты «Существует ли проблема насилия в школе?» чуть более 60% учеников ответили утвердительно, отрицательно около 40%.

Агрессорами, по мнению подростков, являются: «старшие ученики» - 20,6%, «ровесники» - 53,4%, «учителя» - около 7%.

Среди форм насилия в школе преобладают: «унижения» - 34%, «сплетни и интриги» - 18%, «угрозы (запугивания)» - 16%, «изоляция» - 12%, «физические воздействия (побои, сталкивание с лестницы, притеснения)» - 12%, «другие формы (насмешки, порча имущества, вымогательства)» - 8%.

Чаще всего насилие в школе, по мнению учащихся, совершается: «во время перемены» - 50%, «перед уроками или после уроков» - 18%, «во время уроков» - 8%, «по пути в школу или из школы» - 10%.

Изучение эмоциональных переживаний респондентов по отношению к насилию показывает, что 22% - «желают ответить тем же», 21% - «испытывают страх», 19% - «подавленность», 18% - «испытывают ненависть и злобу», 13% - «вину и стыд», 7% - «безразличие».

«Никогда не подвергались буллингу», так ответили 60,3% подростков, «иногда» - 17,3%, «регулярно» - 22,4%.

Исходя из этих данных, можно определить группу «жертв», в которую вошли ученики, переживающие ситуацию травли регулярно - 22,4% от общей выборки, то есть 13 человек.

Проанализировав ответы опроса «жертв», можно констатировать следующее:

- более 23% жертв не осознают причин буллинга в отношении себя;

- особенности своей внешности, как причину буллинга назвали - 15,4%;

- игнорирование обидчиков, как причину буллинга - 15,4%;

- прочие причины были выбраны в меньшем количестве случаев.

«Жертва» в ситуации буллинга выбирает следующие стратегии поведения:

- преобладающей стратегией поведения «жертвы» в ситуации буллинга является стремление сделать вид, что ничего не произошло - 16%;

- стратегия игнорирования «обидчиков» на втором месте стоит - 11%;

- на третьем месте - пропуск школы - 8%;

- на четвертом - «жертва» пытается объясниться с «обидчиком» - 6%;

- на пятом и шестом месте в 1% случаев «жертва» чувствует себя слабой и беспомощной или старается избегать места, где произошла травля.

Обратимся к описанию методов борьбы «жертв» с буллингом.

Жертвы насилия ориентированы на пассивную позицию (14%), то есть они предпочитают не предпринимать никаких мер по предотвращению травли.

12 % исследуемых подростков выбрали пропуск школы. Особо стоит отметить, что о своих проблемах склонны рассказать учителю 9% , а родителям и того меньше лишь 6% детей.

Опрос «обидчиков» позволил выявить их особенности, рассмотрим их.

«Обидчики» высмеивают своих «жертв» в 30% случаев, распространяют сплетни и ложные слухи о «жертвах» - 28%, исключают «жертву» из совместной деятельности - 26%, применяют физическую силу или насмехаются над особенностями других учеников - 24% подростков, портят собственность других учеников - 12%.

Результаты опроса показали, что «обидчики» предпочитают действовать за компанию - 20%, когда отдельный участник может скрыть своё участие в травле, в то время, как при личной травле - 8% подростков идентифицировать «обидчика» не составит труда.

Понимание причин буллинга у «обидчиков», согласно опросу, распределилось следующим образом: 12% - «доносы» учителю о других учениках; 11% - рассказ другим о ссорах или игнорирование других учеников; 9% - конфликтные отношения с другими; высокомерное поведение - 8%; подчинение учителю - 7%; внешняя специфичность - 6%; больше нравится учителю - 5%; социальный статус - 3%.

Исходя из полученных данных, нами были даны рекомендации по работе явлениями буллинга в образовательной организации.

Профилактика буллинга в общеобразовательной среде может реализоваться на таких уровнях: социальном, групповом, общешкольном и личностном. При проведении классным руководителем профилактики буллинга, индивидуальная работа с учащимися или групповая работа с коллективом класса занимает главное место.

Профилактика травли может реализовываться за счет коррекции социальных отклонений уже имеющихся в коллективе и воспитании в подростках таких черт как: умение выстраивать взаимовыгодных отношений в группе, формирование правильного видения учащимися здорового и безопасного образа жизни, формирование коммуникативных навыков при реализации общественно значимой деятельности.

С целью профилактики буллинга следует использовать урочную и внеурочную деятельность. Существует опыт зарубежных стран, где в качестве профилактики подросткам целенаправленно показывают документальные и художественные фильмы, телепередачи с одновременным обсуждением сюжетов. Антибуллинговая профилактическая работа может включать в себя чтение литературы, просмотр фильмов, спектаклей, ролевые игры, сочинения и беседы о буллинге.

При работе с литературой и фильмами для проявления сопереживания и понимания следует использовать тексты, в которых затронута проблематика буллинга. Ученики могут самостоятельно могут организовать спектакль как внутриклассное мероприятие, так и внутришкольное, представления актеры могут взаимодействовать с учениками, обсуждать происходившее на сцене.

Ролевые игры в качестве еще одного инструмента дают возможность на себе прочувствовать, что такое травля. Особенность ролевых игр состоит в том, что преследователи должны испытать большую агрессию, чем могут испытать, проигрывая ту же ситуацию в спектакле. После подобной игры проводится рефлексия со всеми наблюдателями за игрой. Творческие задания, сочинения на тему о буллинге, беседы должны включать такие вопросы, которые дадут возможность проговаривать и обсуждать тему.

Частые беседы более эффективны, чем редкие, но продолжительные. Еженедельно стоит затрагивать вопросы о буллинге и толерантности. Дети постоянно ощущают, что школьная администрация, учителя не потерпят буллинга, а активная позиция и хорошие поступки всегда будут вознаграждены по достоинству. Но, важно, что бы данное воспитательное мероприятие ни превратилось в формальный ритуал. Тогда они приведут к обратному результату.

Антибуллинговая программа, созданная в образовательной организации, должна действовать как на школьном и классном, так и на индивидуальном уровне, ее главная цель – изменить «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, результатом чего является уменьшение возможностей и наград за буллинг.

Программа реализуется в школе. Данная программа основывается на использовании различных психотерапевтических техник. Занятия могут проводиться учителями предметниками, классными руководителями, воспитателями, психологами, социальными педагогами, прошедшими специальную подготовку. Программа может реализоваться в форме упражнений по межличностной коммуникации во время классных часов. Большинство занятий проводится в классе, остальные – в нестандартной обстановке (актовый зал, спортивный зал, комната школьника, школьный двор, на природе и т.д.).

В профилактике буллинга большое значение отводится родителям, их включению в программу. Программа включает в себя: выявление детей группы социального риска, изучение их индивидуальных особенностей и социального окружения, проведение с ними индивидуальных и групповых форм работы, вовлечение их в позитивную социально-значимую деятельность через спортивные секции, общественные объединения, волонтерское и добровольческое движение и т.д.

Общим положением является создание и поддержание трёх уровней системы вмешательств: общешкольного, адресного и индивидуального.

Программа первичного уровня вмешательств (общешкольного) является образовательным ресурсом, созданным для образовательных учреждений с целью продвижения и закрепления позитивных перемен в поведении детей, закрепление навыков межличностного общения и разрешения конфликтов для профилактики насилия. Целью данного этапа является снизить частоту случаев насилия среди учеников.

На втором уровне (адресном) рекомендуется раннее вмешательство для работы с детьми из группы риска. Основной целью этого этапа является обеспечение целевого вмешательства, способствующее изменению поведения детей с проблемным поведением для прекращения агрессивного поведения и профилактики его перехода в более тяжелые формы. На этом уровне вмешательства школе необходимо сотрудничать с необразовательным сектором для лучшей эффективности.

На третьем уровне вмешательства используется индивидуализированная система. Используются интенсивные индивидуализированные вмешательства для детей из группы повышенного риска, характеризующихся крайне деструктивным поведением, не реагирующих на вторичное вмешательство. Целью является снизить интенсивность и тяжесть агрессивного поведения, способствовать его изменению. На данном этапе к работе привлекаются межведомственные подразделения.

Участников образовательного процесса можно условно разделить на несколько групп людей: административный персонал, педагогические работники, вспомогательный персонал (медицинские работники, работники столовой, психолог, социальные работники, школьный инспектор полиции), учащиеся и их родители. Каждый участник из группы имеет свою ключевую роль в предотвращении школьной травли, поэтому общешкольная программа профилактики и предотвращения случаев буллинга требует участия каждой из этих групп людей.

Из опыта работы по профилактике буллинга хорошо зарекомендовала себя программа по созданию в образовательной организации «Команды связей» из самых позитивных, улыбчивых, активных с лидерскими

чертами учеников школы с целью стать «шефами» ребят из классов помладше. Особое внимание – тем, кто переходит на новую образовательную ступень (1 класс, 5 класс, 9 класс) и всем новеньким. Старшеклассники лучше адаптированы к школе и, конечно, смогут помочь почти во всех проблемах. И о возможной травле они узнают первыми. В школах, где есть шефство, затяжной травли практически не бывает. Курирует «Команду связей» школьный психолог, который организует обучение и работу членов команды.

Скрытая методика Фарста – следующий эффективный инструмент профилактики травли. Для работы с этой методикой нужна подготовка. Особенно нужен опыт работы с сопротивлениями, иначе легко угодить в сети буллера, который будет постоянно пытаться оправдаться, т.е. сопротивляться и стараться нас запутать. Фарст предлагает 4 этапа работы со случаем буллинга. Первый – информационный – сбор информации от очевидцев и жертвы; второй подготовительный – готовим коллег, с кем будем работать со случаем, подготавливаем место для встречи; третий – сама встреча, где беседуем с буллером по методике Фарста. Данная технология работы рекомендована только обученным педагогам и психологам.

Выводы. Таким образом, в современных условиях образовательной среды возникла необходимость разработки психокоррекционных и профилактических программ, направленных на предотвращение буллинга в классе или его профилактики. Подобные программы должны найти свое применение на начальных этапах формирования коллектива и основываться на системном подходе, а именно включать в себя работу не только с детьми непосредственно, но и с педагогическим, административным составом школы, а также с родителями. Программы, направленные на профилактику факторов возникновения буллинга, будут способствовать качественному и долгосрочному результату. Следовательно, основными принципами деятельности администрации школы, классного руководителя по профилактике буллинга являются:

- опора на личные силы и потенциальные возможности личности ребенка;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- принцип движения коллектива;
- принцип параллельного действия.

Конечная цель: содействие подросткам, обучающимся в общеобразовательной школе, в предупреждении и преодолении групповых факторов появления и проявления буллинга путем создания условий, которые способствуют формированию и укреплению гуманистических ценностей; развитие толерантности; развитие умений конструктивного мышления.

Литература:

1. Гребенникова О.А., Добролюбова М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников [Текст] / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № 59. - 1-6 с.
2. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде [Текст] / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011. - № 6. - 151-154 с.
3. Пономарева Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде: профилактика, преодоление и предотвращение [Текст] / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. - 2014. - 254 с.
4. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. - М., 2012. - 264 с.
5. Тимерьянова Л.Н. Буллинг: понятие, причины, алгоритм действия.// Основные направления профилактики буллинга в образовательной среде, аутоагрессивное поведение и жестокое обращение с несовершеннолетними в семье: Методические рекомендации / Сост. Ижбулатова Э.А., Казбан Н.В. - Уфа, Изд-во ИРО РБ, 2017. - С. 59-68.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук Усцева Мария Николаевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г.Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ СТРЕСС-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ И НЕАДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье рассмотрены условия подростковой аддикции. Представлен анализ стресс-совладающего поведения подростков с аддиктивным и неаддиктивным поведением (в том числе, в зависимости от типа семьи и характеристик отцовского образа).

Ключевые слова: аддиктивное поведение, личностные особенности, копинг-поведение.

Annotation. The article considers the conditions of teenage addiction. An analysis of stress-controlling behavior of teenagers with addictive and non-addictive behavior (including, depending on the type of family and characteristics of the paternal image) is presented.

Keywords: addictive behavior, personality features, coping behavior.

Введение. Причины деструктивного поведения, к которым относится и аддиктивное (addiction – зависимость, пагубная привычка) поведение, многообразны; чаще всего аддикция детерминирована совместным действием различных факторов и условий. Существенную роль в появлении, развитии и закреплении зависимости от психоактивных веществ принадлежит психологическим особенностям. Зависимое поведение рассматривается как результат малоэффективного или неэффективного использования стресс-совладающих копингов [4].

Изложение основного содержания статьи. Известно, что у каждого человека формируются определенные копинг-стратегии или стратегии поведения, используемые в ситуациях совладания со стрессом. Данные копинги основываются на личностных или средовых копинг-ресурсах [7]. Личностные копинг-ресурсы характеризуются Я-концепцией, локусом контроля и эмпатией. Средовые социальные копинги представлены потенциально необходимым ресурсом – социальной поддержкой, которая

обеспечивается значимыми другими, семьей и друзьями. Копинговое поведения рассматривается как способ совладания со стрессом, как актуальный ответ на воспринимаемую угрозу.

Согласно данным различных исследователей, различают активное и пассивное копинг-поведение. Активное копинговое поведение направлено на изменение или элиминацию стрессорных факторов. Пассивное копинг-поведение характеризуется использованием защитных механизмов для снятия эмоционального напряжения, однако, без изменения самой ситуации [4].

Среди основных копингов различают активные стратегии: проблемно-разрешающий копинг, стратегию поиска социальной поддержки; и пассивную – избегающий копинг.

Стратегия «решения проблем» (проблемно-разрешающий копинг) детерминирована продуктивным использованием ресурсов личности для эффективного разрешения трудностей.

Другая активная стратегия «поиск социальной поддержки» характеризуется необходимостью использования поддержки окружающих для продуктивного решения проблемных ситуаций.

Пассивная стратегия «избегания» выражается стремлением избегания взаимодействия с окружающей действительностью и уходом от напряженных ситуаций [3, 4].

В зависимости от преобладания той или иной выбранной стратегии, могут развиваться как адаптивные, так и дезадаптивные формы поведения. Считается, что именно подростковый возраст сензитивен для развития копинг-поведения. На данном этапе закладываются и развиваются как базисные копинги, так и ситуационно-специфические. По мере взросления данные стратегии формируют индивидуальное копинг-поведение личности, которое затем становится основой жизненного стиля [3].

Существует мнение, что нередко подростки с аддитивным поведением используют не свойственные возрасту «детские» копинги, которые способствуют развитию дисфункций в поведении.

Согласно модели дезадаптивного дисфункционального копинг-поведения условием риска появления аддикции является:

- отсутствие или недостаток навыков эффективного использования проблемно-разрешающих копингов, а также замена их на пассивные стратегии поведения;
- недостаточная интенсивность использования стратегии «поиск социальной поддержки».

Невысокий уровень восприятия социальной поддержки нередко приводит к тому, что подростки с аддитивным поведением защищаются от влияния стрессогенной социальной среды путем самоизоляции.

Аддикция подростков, как попытка ухода от проблем и совладания со стрессом, также связана и с неадекватной социальной поддержкой или её отсутствием [4].

Итак, аддикцию подростков можно рассматривать как дезадаптивное или малоадаптивное поведение, которое определяется дефицитом навыков проблемно-разрешающих копингов и активного использования социальной поддержки, а также преобладанием стратегии избегания жизненных трудностей и ухода от реальности.

Следует отметить, что потребность в употреблении психоактивных веществ у подростков детерминирует патологическую направленность когнитивного и поведенческого аспектов решения проблем [3].

Измененное «болезненной» мотивацией копинг-поведение аддитивных подростков становится преимущественно пассивным, избегающим, или, что еще более осложняет их взаимодействие с социальным окружением, манипулятивным [3, 4]. Это еще более усугубляется определенными особенностями личностной сферы подростков с аддикцией, а именно, эмоциональной нестабильностью, дефицитом навыков саморегуляции, недостаточной способностью контроля над импульсами, преобладанием экстерналистского локуса контроля [1, 2, 4, 5, 6].

Субъективный контроль собственного поведения – локус контроля – личностный ресурс, формирующий поведение человека. Проявляется в способности находить и обосновывать управление своей жизнью преимущественно в самом себе или склонности видеть причины управления во внешней среде. Определенная склонность восприятия человеком событий, зависящих от его собственного поведения - это интернальный локус контроля; внешних обстоятельств: судьбы, удачи, поведения других людей – экстерналистский локус контроля.

Важно отметить, что аддикция подростков связана с высокой экстерналистностью. Подростки же без признаков аддитивного поведения имеют высокую интернальность; проявляя когнитивную гибкость и активность, они более эффективно адаптируются, справляясь со стрессом, по сравнению с аддитивными экстерналами [4].

Подростки с зависимостью также характеризуются дефицитом контроля над социальными ситуациями и собственным поведением. При этом негативный опыт неудач, который накапливается при непродуктивном решении проблемных ситуаций, способствует росту убежденности подростков, с аддикцией, в невозможности справиться с ситуацией, что делает последнюю еще более стрессогенной [3, 4].

Такие подростки используют психоактивные вещества как способ защиты от непереносимых аффективных реакций переживания враждебности и депрессии, от дискомфорта переживаний, связанных с низкой самооценкой.

При этом нередко низкая самооценка и неудовлетворительная способность выражать словами собственные намерения и переживания у подростков с аддитивным поведением скрывается демонстративной уверенностью. В некоторых случаях подростки с аддикцией характеризуются не только низкой или неустойчивой самооценкой, но также уступчивостью, меньшим стремлением к независимости и самостоятельности по сравнению с подростками без признаков аддикции [1]. Противоречия структурных компонентов самооценки подростков-аддиктов связаны не только с отставанием когнитивного развития, с негативным опытом деятельности в условиях зависимости, но и с тем, что по мере развития аддикции из-за невозможности и неспособности достичь желаемого у подростка создается стрессовая ситуация. Редуцирует напряжение возникшей кризисной ситуации и психический дискомфорт, особенно в условиях отсутствия социальной поддержки, подросток путем употребления психоактивных веществ [4].

Исследование особенностей стресс-совладающего поведения проводилось на подростках мужского пола, средний возраст которых 14 лет. Экспериментальная группа представлена 45 подростками, находившимися на лечении в детском наркологическом отделении по поводу зависимости от психоактивных веществ. Контрольная группа представлена 50 подростками без признаков аддикции. Для диагностики копинг-поведения применялся опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, для исследования эмпатийных тенденций – методика «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова и методика ADOR

«Подростки о родителях» (ПоР) Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромицыной. Статистическая обработка данных проводилась с помощью непараметрического U-критерия различий Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена (rs).

Сравнивались преобладающие стратегии и показатели копингового поведения у подростков экспериментальной и контрольной групп. В ходе анализа результатов исследования получено, что подростки с аддитивным поведением характеризуются более выраженными показателями стратегии «поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,01$).

Таблица 1

Показатели стратегий преодоления стресса у подростков

Тип стратегии	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Достоверность различий (U-критерий)
	Мх	σ	Мх	σ	
Планирование решения проблемы	25,45	3,84	24,95	3,94	—
Поиск социальной поддержки	22,48	4,88	19,71	4,295	$p \leq 0,01$
Избегание	21,09	4,02	20	3,86	—

Это свидетельствует о стремлении подростков, зависимых от психоактивных веществ, получать поддержку, о ее необходимости; возможно, такие подростки чувствуют изоляцию и одиночество. Следует отметить, что данные показатели выражены у аддитивных подростков вне зависимости от структуры семьи (как в неполных, так и полных семьях) [5].

Таблица 2

Сравнение показателей стратегии поведения у подростков с признаками и без признаков аддикции

Тип стратегии	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Достоверность различий
	Мх	σ	Мх	σ	
В полных семьях					
Планирование решение проблемы	24,71	3	24,96	3,74	—
Поиск социальной поддержки	23,57	4,988	20,57	4,19	p≤0,05
Избегание	21,43	3,61	20	3,79	—
В неполных семьях					
Планирование решение проблемы	26	3,93	24,86	4,57	—
Поиск социальной поддержки	21,68	4,77	18	4,11	p≤0,05
Избегание	20,84	4,39	20,21	4,19	—

Возможно, у подростков с аддикцией из полных семей социально поддерживающая функция семьи выполняется не в полном объеме, что косвенно указывает на её дисфункциональность. На необходимость поддержки указывают и результаты исследования уровня развития эмпатии подростков. Так, в полных семьях более выраженные показатели эмпатии обнаружены у подростков с аддитивным поведением по сравнению с подростками без признаков аддикции ($p \leq 0,01$). Не исключено, что из-за дисфункциональности семьи подростки, зависимые от психоактивных веществ, вынуждены настраиваться на эмоциональное состояние родителей и подростки «используют» эмпатию как своеобразный копинг, чтобы избежать конфликтов с родителями и связанных с этим стрессов [5].

Наличие выраженных показателей уровня развития эмпатии и копинга «поиск социальной поддержки» у подростков с аддикцией, возможно, указывает и на то, что склонность к принятию психоактивных веществ, скорее, обнаруживается у чувствительных подростков, ожидающих проявления глубоких эмоций от окружающих. Не исключено, что выраженный показатель «поиска социальной поддержки» характеризует недостаток эффективной социальной поддержки в стрессовых и проблемных ситуациях, поскольку аддикция, ограничивает получение такой поддержки, оказывая деструктивное влияние на социальные сети подростков [3].

В ходе проведенного исследования также обнаружено, что если структура семьи (наличие или отсутствие отца) прямо не влияет на выраженность показателей «поиск социальной поддержки», то характеристики отцовского образа имеют связь с выраженностью данной стратегии у подростков, имеющих зависимость от психоактивных веществ.

В группе подростков с аддитивным поведением из полных семей обнаружена корреляция между показателями стратегии «поиск социальной поддержки» и «позитивным интересом» в образе отца ($p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что в таких семьях положительный образ отца стимулирует подростка на желание получать поддержку в проблемных ситуациях, как от отца, так и от других людей [5].

Следует отметить, что аналогичная значимая корреляция получена и для подростков без признаков аддикции. Объясняя взаимосвязь между показателями стратегии «поиск социальной поддержки» и «позитивного интереса» ($p \leq 0,05$) в образе отца можно предположить, что в семьях подростков без признаков аддикции, образ позитивного и дружественного отца формирует у подростка представление, что в стрессовых ситуациях к отцу можно обратиться за поддержкой и помощью. Возможно, через положительный образ отца у подростка складывается и позитивный образ окружающего социального мира, что расширяет социальные сети подростков и стимулирует желание искать поддержку не только у отца, но и у других людей [5].

Выводы:

1. Развитию аддикции способствует дисфункциональное копинг-поведение: дефицит навыков использования стратегии «разрешения проблем» и замена её на стратегию «избегания», а также низкий уровень восприятия социальной поддержки.

2. Подростки с аддиктивным поведением характеризуются более выраженными показателями стратегии «поиск социальной поддержки» вне зависимости от структуры семьи (присутствия или отсутствия отца в семье).

3. В полных семьях подростки, зависимые от психоактивных веществ, имеют более выраженные показатели эмпатии, которую аддикты «используют» как своеобразный копинг по сравнению с подростками без признаков аддикции.

4. В группе подростков с аддиктивным и неаддиктивным поведением обнаружена корреляция между показателями «поиск социальной поддержки» и характеристикой «позитивный интерес» отцовского образа, что указывает на желание подростков получать поддержку.

5. Подростки экспериментальной группы, характеризуются дефицитом социальной поддержки, как от отца, так и от семьи, в целом, что указывает на дисфункциональность семьи и невыполнение ей социально-поддерживающей функции.

Результаты исследования могут быть использованы в профилактике, диагностике и коррекции аддиктивного поведения подростков. Своевременная диагностика позволит прогнозировать формирование определенных личностных особенностей, в том числе копингов поведения, способствующих появлению зависимости.

Полученные в исследовании данные могут представлять интерес в работе, как с подростками, так и с их семьями.

Важным в профилактике подростковой аддикции является формирование копинг-поведения, эффективного в преодолении стресса. Умение подростка преодолевать стресс и выполнение семейной, в которой подросток воспитывается, социально-поддерживающей функции – важные условия, препятствующие формированию подростковой аддикции.

Литература:

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Серебрякова М.Е. Подростковый наркотизм: семейные предпосылки. Самара: Самарский университет, 2001.
2. Москаленко В.Д., Шibaкова Т.Л. Аддиктивное поведение в семьях больных алкоголизмом // Наркология. – 2003. – №9. – С. 14-17.
3. Семёнов С.Ю. Сравнительный анализ стилей защитно-совладающего поведения у лиц с аддиктивным и неаддиктивным поведением: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2008. – 216 с.
4. Сирота Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
5. Усцева М.Н. Личностные особенности подростков с аддиктивным поведением в семьях с нарушением отцовской функции: Дис. ...канд. псих. наук. – М., 2011. – 187 с.
6. Holmberg M.B. Longitudinal studies of drug abuse in a fifteen-year-old population: V. Prognostic factors. Psychological abstracts. 1986. V.73 (2). P. 443.
7. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

Психология

УДК 159.922

кандидат биологических наук, доцент Хурашнин Илнур Гумерович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Шашкин Николай Геннадьевич

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Тагирова Наталья Петровна

Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

КРИТЕРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Авторами представлены результаты теоретического исследования содержания критериев социализации личности обучающегося. В качестве критериев социализации личности обучающегося выделены: развитие коммуникативных навыков, сформированность самооценки и Я-концепции, отношение к значимой деятельности. Для каждого критерия определены три уровня развития в процессе освоения деятельности.

Ключевые слова: критерии и уровни социализации, коммуникативные навыки, самооценка, значимая деятельность, обучающиеся.

Annotation. The authors present the results of a theoretical study of the content of the criteria for socialization of the student's personality. The criteria for socialization of the student's personality are: development of communication skills, formation of self-esteem and Self-concept, attitude to significant activities. For each criterion, three levels of development are defined in the process of mastering the activity.

Keywords: criteria and levels of socialization, communication skills, self-esteem, meaningful activities, students.

Введение. Необходимой предпосылкой формирования личности является общение, так как помимо физиологических потребностей у человека также существуют фундаментальные социальные потребности, удовлетворение которых столь же необходимо человеку. Б.Г. Ананьев отмечал, что общение как компонент любой общественной деятельности субъектов определяет характер социальной детерминации развития индивида и, таким образом, влияет на развитие психической организации человека [8, 15, 24].

Развитие и функционирование личности тесно связаны с процессом общения, неумение решать коммуникационные проблемы вызывают изменения в психологической структуре личности, что, в свою очередь, неизбежно проявляется в сфере общения.

Изложение основного материала статьи. Совершенствование коммуникативных навыков приобретает особую значимость в условиях рыночных отношений. Современные теоретики менеджмента рассматривают высокий уровень делового общения в качестве залога успешной предпринимательской деятельности [2, 10, 25].

В основе коммуникативного навыка лежат способности установления взаимосвязи (отношения) с людьми. Коммуникативные способности обеспечивают функционирование внешнего механизма саморазвития (в том числе социального), поэтому их необходимость не вызывает сомнения. В целом коммуникативный навык можно определить как ориентированность человека на взаимодействие с окружающими [1, 5]. Изучением развития навыков общения занимались достаточно большое количество исследователей [3, 7, 16, 26, 27].

Вместе с тем, как свидетельствует практика, именно эти навыки труднее всего даются людям. Культурный, духовный и образовательный уровень обучающихся зачастую не позволяет строить доброжелательные, уважительные связи, обеспечивающие понимание другого человека. Отсюда неадекватная агрессивность в общении, которая приводит к ослаблению или разрыву отношений, в результате чего наступает торможение процесса социального развития и саморазвития человека.

Развитие коммуникативных способностей предполагает развитие чувственного опыта обучающегося, выделение себя из окружающего пространства (осознания психологического Я) и соотнесения психологического Я с состоянием других участников процесса коммуникативного взаимодействия. В процессе коммуникативного взаимодействия проявляются такие свойства личности, как организаторские способности, самокритичность, общительность.

Развитие коммуникативных навыков предполагает развитие такого умения, как эмпатия (сопереживание) – способность поставить себя на место другого, понять эмоциональное его состояние. Развитие коммуникационных умений связано с развитием умений слушать и воспринимать собеседника; умения представлять информацию (стиль речи, информативность, дикция), умения контролировать себя. Результатом развития коммуникативных умений является уровень коммуникативности как совокупности ряда существенных, относительно устойчивых свойств личности, способствующих приему, усвоению, использованию и передаче информации. С развитием коммуникативности связано и такое проявление качеств личности, как коммуникабельность – способность к легкому установлению социальных контактов, общительность [13]. Обобщая критерий развития коммуникативных навыков как одного из показателей социального развития обучающегося, можно утверждать, что социальная активность личности напрямую связана с коммуникативными навыками. Это подтверждают и психолого-педагогические исследования [12, 20]. Основные признаки интегративного качества коммуникативных способностей субъекта можно представить в виде трех групп:

1. Личностный план – это развитие потребности субъекта в получении и обработке информации, ценностная ориентация на поиск информации и эмпатия.
2. Деятельностный компонент составляют умения: слушать; воспринимать собеседника; подавать информацию.
3. Управленческий компонент включает умения: контролировать общение; организовать общение.

Как отмечает Л.С. Выготский, потребность в общении возникает и ясно проявляется уже в первые годы жизни ребенка. В основе потребности в общении является потребность человека в другом человеке [11, 12]. С возрастом потребность в общении углубляется и расширяется как по форме, так и по содержанию. У детей потребность общения со сверстниками выражена особенно остро, поэтому именно взаимоотношения в группе определяют «социальную ситуацию» психического развития обучающегося.

Нами была проведена диагностика для определения уровня развития коммуникативных навыков обучающихся 15-17 лет. Результаты диагностики свидетельствуют о серьезных затруднениях обучающихся в налаживании коммуникаций с незнакомыми людьми, в организации и умении контролировать общение. Анализ результатов диагностики показывает, что проблема развития коммуникативных навыков обучающихся остается актуальной. Данный вывод подтверждается педагогическими наблюдениями, а также анкетированием родителей, которые отмечают, что их дети замкнуты и имеют узкий круг общения. Так 14 % респондентов отметили, что их дети вообще ни с кем не дружат и не общаются, кроме как в школе.

Развитие коммуникативных навыков тесно связано с Я-концепцией личности – это обобщенное представление обучающегося о себе самом, включая систему установок относительно собственной личности или, по выражению немецкого ученого Нойбауэра, «теория самого себя» [4, 14]. Формирование, изменение и развитие Я-концепции зависит от ряда условий как внешнего, так и внутреннего характера. В психологии в настоящее время выделяются несколько Я-концепций – реальная, идеальная, профессиональная. Идеальная Я-концепция отражает стремление индивида к идеальному образу Я – каким я бы хотел быть, в отличие от реальной Я-концепции (какой я есть).

Таким образом, реальная и идеальная Я-концепции различаются между собой. Такое рассогласование Я-концепций может быть источником внутриличностного конфликта. Я-концепция тесно связана с самооценкой личности. Психологическое обоснование теории Я-концепции разрабатывалось такими видными психологами, как А. Адлер, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон. Основное содержание теории Я-концепции можно свести к следующим постулатам: потребности в позитивном внимании; условия ценности; безусловное позитивное внимание [6, 9, 19].

Потребность в позитивном внимании развивается как осознание возникновения Я. Потребность в позитивном внимании соотносится с удовлетворением и одобрением (неодобрением) себя. Развитие позитивного внимания к себе гарантирует, что человек будет стремиться действовать так, чтобы и он сам, и другие одобрительно отзывались о его поступках [17, 22].

Развитие позитивного внимания тесно взаимосвязано с условиями ценности. Условия ценности оказывают большое влияние на выработку субпозиций, определяющих выбор способов поведения личности. Как правило, похвала референтной для личности группы определяет выбор поведения, который будет положительно оценен членами группы, хотя он может и не нравиться самому индивиду. Позитивное влияние на формирование Я-концепции оказывает безусловное позитивное внимание. В отличие от Я-концепции,

которая скорее представляет собой набор дискриптивных суждений о себе, «самооценка» предполагает наличие оценочного компонента. Самооценка является одной из основных психологических характеристик личности, формирование самооценки происходит в процессе межличностного взаимодействия. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации (дезадаптации). Как справедливо отметил А.А. Реан: «Если самооценка подростка не находит опоры в социуме, когда его поведение оценивается другими исключительно негативно, когда потребность в (само) уважении остается нерезализованной, – развивается резкое ощущение личностного дискомфорта» [23]. Анализ результатов диагностики самооценки обучающихся показал, что большинство выпускников имеет низкий уровень самооценки, при этом 2/3 из них считали, что в школе их недооценивали.

Педагогическая диагностика уровня самооценки и Я-концепции позволяет выявить уровень социальной адаптации (дезадаптации), способность личности к социальному взаимодействию, ценностные ориентации (субпозиции), которые определяют поведение личности как в простых, так и сложных ситуациях социального взаимодействия. Как правило, социальное взаимодействие возникает в процессе совместной деятельности, которая предполагает взаимодействие, поэтому главным качеством участника деятельности становится его отношение к осуществляемой деятельности, принятия ценностной составляющей деятельности. Если для обучающегося данный вид деятельности не представляется как ценность, то он не стремится к активному участию, ожидания группы и индивида приходят в противоречие. В целом ряде работ, затрагивающих проблемы социализации, указывается, что жизнеспособность личности определяется такими качествами, как способность действовать в нестандартных ситуациях, готовность к преодолению трудностей, самоотдача, последовательность в достижении поставленной цели, предприимчивость, способность к напряженной работе, а также организаторские способности. Умение согласовать свои интересы с интересами дела, деловая активность становятся качествами, определяющими социальную успешность индивида [3, 18, 21, 23].

Нами были выделены критерии социализации личности обучающегося и определены три уровня развития каждого критерия в процессе освоения деятельности в балльной системе (низкий – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла) (табл.).

Таблица

Критерии социализации обучающегося

Критерии	Уровни		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Развитие коммуникативных навыков	Умеет слушать и воспринимать информацию; общителен; способен самостоятельно обрабатывать и представлять информацию; отличается коммуникабельностью, способен организовать и контролировать общение	Способен выслушать собеседника, но информацию воспринимает только в пределах своих интересов; при самостоятельной обработке и представлении информации испытывает затруднения; коммуникабелен только в кругу знакомых; способен организовать общение только при поддержке взрослых или товарищей	Испытывает затруднения при организации общения; контакты устанавливает с трудом; не стремится к организации общения. При попытке установить коммуникативный контакт часто теряется. Особенно трудно устанавливает контакт с лицами противоположного пола
Сформированность самооценки и Я-концепции	Активно проявляет свою индивидуальность, старается выделиться (начитанностью, решительностью, оригинальностью в одежде, высказываниях и т. д.). Уровень самооценки, как правило, высокий; относительно реальной успешности в целом, самооценка адекватная (чаще завышенная, чем заниженная). Активно взаимодействует с референтной группой, которая может оптимально обеспечить его персонализацию	Способен при некоторых обстоятельствах проявлять индивидуальность. Уровень самооценки колеблется в пределах от высокой до низкой; относительно реальной успешности, как правило, неадекватная: либо завышенная, либо заниженная, формируется на базе оценок данного социума; в референтной группе выделяется редко; избегает крайностей проявления индивидуальности	Не проявляет индивидуальность; в поведении, общении ориентируется на нормы референтной группы, но в группу не входит; помощь и сочувствие ищет или среди старших, или у младших. Уровень самооценки, как правило, низкий, самооценка относительно реальной успешности заниженная, что часто культивируется микросоциумом; в индивидуальной деятельности уровень самооценки выше

Отношение к значимой деятельности	Обладает способностью наполнять внутренним смыслом как социальный, так и познавательный мотивы деятельности, выстроить перспективу учебной деятельности относительно предполагаемой профессии, создать перспективный план деятельности; адекватно оценивает собственное поведение и эмоции	Обладает ситуативной способностью наполнять внутренним смыслом социальный и познавательный мотивы деятельности. Требуется педагогическая поддержка для построения перспектив учебной деятельности относительно предполагаемой профессии, построению перспективного плана деятельности. Часто неадекватная оценка собственных эмоций и поведения	Не обладает ситуативной способностью наполнять деятельность внутренним смыслом, видеть перспективу деятельности. Не имеет четкого представления относительно будущей профессии, своей роли в реализации жизненных планов

Выводы. Таким образом, основными критериями социализации личности обучающегося являются развитие коммуникативных навыков, сформированность самооценки и Я-концепции, отношение к значимой деятельности. Каждый из критериев имеет три уровня развития – высокий, средний и низкий.

Организация и проведение исследования требует изучения не только отдельного параметра, фиксирующего изменение в динамике изучаемого процесса, но целостной характеристики изменения на уровне человека (субъекта деятельности).

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
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., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
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. – № 5. – С. 253.
9. 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.
10. 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.
11. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Экспериментальное исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий настольным теннисом // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4. – С. 12-18.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.

16. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
17. 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.
18. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
19. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – Т. 9. – № 4 (9). – С. 99-104.
20. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
21. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Методические основы физкультурно-оздоровительных занятий аэробикой с женщинами среднего возраста // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5503-5507.
22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
23. 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. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
25. 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.
26. 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.
27. Zotova F.R., Miftakhov M.R., Burtseva E.V. Heritage of the world summer universiade-2013 as a factor of social-cultural development of the region // Наука и спорт: современные тенденции. – 2017. – Т. 16. – № 3 (16). – С. 92-97.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Шурухина Галина Анатольевна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной

психологии и девиантологии Биктагирова Алсу Рашитовна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологического

сопровождения и клинической психологии Дмитриева Людмила Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей агрессивности подростков с девиантным поведением. Исследование агрессивности проводилось в русле системно-функционального подхода, который позволяет исследовать изучаемое свойство личности комплексно, в контексте восьми компонентов: целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, регуляторного, рефлексивно-оценочного. Для проведения диагностики использован «Бланковый тест – Агрессивность» А.И. Крупнова. Выявлены статистически значимые различия в проявлении агрессивности подростками с девиантным поведением и подростками с нормой поведения по переменным: социоцентричность, эгоцентричность (мотивационный компонент), осмысленность (когнитивный компонент), предметность, субъектность (продуктивный компонент), физическая, вербальная агрессия (динамический компонент), интернальность, экстернальность (регуляторный компонент). В результате количественного анализа агрессивности было выявлено: агрессивность подростков с девиантным поведением характеризуется в большей степени недифференцируемостью переменных мотивационного, продуктивного, динамического, регуляторного компонентов. Подростки с нормой поведения более глубоко понимают содержание агрессивности, могут использовать конструктивные способы в достижении своих целей и регулировать свое эмоциональное состояние. При сравнении факторных структур агрессивности выделено по четыре фактора в каждой выборке. Общими являются: инструментально-агармонический фактор, фактор результативной агрессивности и фактор целевой агрессивности, специфика которых характеризуется вариативностью и наполненностью переменных. Специфическим фактором у подростков с девиантным

поведением является когнитивный фактор, который характеризуется амбивалентностью в реализации агрессивности. У подростков с нормой поведения к специфическим относится мотивационный фактор с социоцентрическим содержанием агрессивности.

Ключевые слова: агрессивность, девиантное поведение, подростки, системно-функциональный подход, правонарушения.

Annotation. The article presents the results of a study of the characteristics of aggressiveness of adolescents with deviant behavior. The study of aggressiveness was carried out within the framework of the system-functional approach, which allows studying the considered personality trait in a complex manner in the context of eight components (aiming, motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional, regulatory, and reflective-evaluative). For the diagnosis, the authors used "Test Blank – Aggressiveness" developed by A.I. Krupnov. Adolescents with deviant behavior and adolescents with normal behavior demonstrated statistically significant differences in the manifestation of aggression in the following variables: sociocentricity, egocentricity (motivational component), meaningfulness (cognitive component), objectivity, subjectivity (productive component), physical, verbal aggression (dynamic component), internality, externality (regulatory component). As a result of a quantitative analysis of aggressiveness, it was revealed that the aggressiveness of adolescents with deviant behavior is characterized to a greater degree by indifferenciability of variables of motivational, productive, dynamic, and regulatory components. Adolescents with normal behavior understand the content of aggressiveness more deeply; they can use constructive methods in achieving their goals and regulate their emotional state. While comparing the factor structures of aggressiveness, four factors were identified in each sample. The common ones are instrumental-inharmonic factor, factor of productive aggressiveness, and factor of target aggressiveness, the specificity of which is characterized by variability and fullness of the variables. A specific factor for adolescents with deviant behavior is the cognitive factor, which is characterized by ambivalence in the implementation of aggressiveness. For adolescents with normal behavior, the specific factor is the motivational one with sociocentric, aimed at society, content of aggressiveness.

Keywords: aggressiveness, deviant behavior, adolescents, system-functional approach, offenses.

Введение. В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению правонарушений с агрессивной направленностью. Средства массовой информации, компьютерные игры, фильмы, не соответствующие возрасту, агрессия со стороны родителей способствуют проявлению агрессивности подростками. Агрессивные формы поведения помогают подросткам добиться уважения среди сверстников, установить лидерские позиции среди друзей и близких, так как они не владеют конструктивными методами достижения своих целей, навыками саморегуляции и снижения напряжения.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: изучение особенностей агрессивности подростков с девиантным поведением. В исследовании приняло участие 40 подростков - мальчиков деструктивного поведения, совершивших правонарушения с агрессивной направленностью, и 40 подростков-мальчиков с нормой поведения в возрасте 13-15 лет. Исследование проводилось на базе специальной школы для правонарушителей и «Лицея №96» Республики Башкортостан. Для проведения исследования агрессивности использован «Бланковый тест – Агрессивность» А.И. Крупнова, методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, факторный анализ.

Методика разработана в рамках системно-функциональной модели анализа свойств личности. С точки зрения системно-функционального подхода агрессивность рассматривается в единстве мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик. С содержательной стороны стремление субъекта к проявлению агрессивности в межличностном взаимодействии различается по установкам и целям реализации агрессивности, содержанию мотивации, степени осознанности понимания агрессивности, сфере приложения результата агрессивного поведения). Инструментально-стилевая сторона характеризуется формой реализации агрессии (физическая и вербальная агрессия), направленностью эмоциональных переживаний (аффективность, рефлексивность), типом волевой регуляции (интернальность, экстернальность), характером проблемных ситуаций (операциональные, личностные трудности)[4]. В русле системно-функционального подхода изучение агрессивности проводилось у курящих и некурящих студентов[8], в контексте гендерных особенностей [7], кросс-культурных различий [1], исследовались основные подходы и перспективы в изучении агрессивности личности[6], в соотношении с общительностью и социометрическим статусом студентов [3], темпераментом [5], с индивидуально-типологическими особенностями общительности курсантов военного вуза [2].

Под деструктивным поведением мы понимаем действия субъекта, направленные на разрушение, причинение вреда имуществу или жизни других людей и себя, сопровождающиеся жестокостью и агрессией. К причинам проявления девиаций подростков относятся: неправильное воспитание[9], психические и психофизиологическими расстройства, причины социального и психологического характера, причины, связанные с возрастными кризисами, особенности, предрасполагающие к формированию тех или иных девиантных или делинквентных элементов в поведении, в том числе и агрессивность [10].

Сравнение средних значений переменных агрессивности у девиантных подростков и подростков с нормой поведения (n=40)

Переменные		Показатели переменных		Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости различий Р
		1	2		
1	Общественно значимые цели	17,8	14,2	634,500	0,110
	Личностно значимые цели	19,5	15,9	648,000	0,143
2	Социоцентричность	25,3	9,2	142,000	0,000*
	Эгоцентричность	16,4	10,8	527,000	0,008*
3	Осмысленность	15,6	22	534,000	0,010*
	Осведомленность	15,9	11,3	637,000	0,115
4	Предметность	24	7,1	232,500	0,000*
	Субъектность	22,8	9,2	294,500	0,000*
5	Физическая агрессия	20,4	10	336,000	0,000*
	Вербальная агрессия	21,8	15,5	510,500	0,005*
6	Аффективность	17,9	14,3	656,500	0,165
	Рефлексивность	21,9	24,5	687,000	0,276
7	Интернальность	21,8	16,5	536,000	0,011*
	Экстернальность	18,4	13,8	596,500	0,049*
8	Операционные трудности	14,9	11,1	727,500	0,482
	Личностные трудности	13,5	9,8	699,500	0,327

Примечание: * - достоверные различия при $p \leq 0,05$.

1 - подростки с девиантным поведением,

2 - подростки с нормой поведения.

Компоненты:

1. Целевой.

2. Мотивационный.

3. Когнитивный.

4. Продуктивный.

5. Динамический.

6. Эмоциональный.

7. Регуляторный.

8. Рефлексивно-оценочный.

Статистически-значимые различия агрессивности выявлены в мотивационном компоненте. Иными словами, в определенных ситуациях агрессивность подростков с девиантным поведением мотивирована намерением защитить других людей, стремлением постоять за другого человека (*социоцентричность* $p=0,00$), в других ситуациях - неприятием прав другого человека, излишней обидчивостью и подозрительностью (*эгоцентричность* $p=0,08$). Такая амбивалентность, скорее всего, связана с нарушениями в мотивационно-ценностной сфере в окружающей их референтной группе.

Статистически значимые различия агрессивности получены по переменной *осмысленность* ($p=0,01$), когнитивный компонент. Подростки с нормой поведения более осмысленно понимают агрессивность как нанесение ущерба другому человеку, намерение причинить зло другим людям, психическое состояние, которым можно управлять. Такое понимание агрессивности, скорее всего, чаще удерживает подростков с нормой поведения от проявления необоснованной агрессии.

В продуктивном компоненте результативность проявления агрессивности более выражен в переменных *предметность* ($p=0,00$) *субъектность* ($p=0,00$) у подростков с девиантным поведением. Агрессивные формы поведения помогают им быстрее достичь поставленных целей, поставить другого человека на место (*предметность*), почувствовать себя сильнее, независимее, установить лидерские отношения в группе (*субъектность*). Как правило, такие подростки не знают алгоритмов конструктивного поведения, и девиации в поведении считают нормой.

В динамическом компоненте у подростков с девиантным поведением значимые различия выявлены по обоим переменным (*физическая агрессия* $p=0,00$, *вербальная агрессия* $p=0,00$). «Девиантные» подростки чаще своих сверстников с нормой поведения могут ударить другого человека в критической ситуации, ответить тем же, если кто-то ударил их (*физическая агрессия*), прибегают к сильным выражениям, когда злятся, повышают голос во время спора (*вербальная агрессия*), так как считают такое поведение обычным. В свою очередь, подростки с нормой поведения, из двух форм агрессии чаще используют *вербальную* форму проявления.

В регуляторном компоненте также получены значимые различия по двум переменным (*интернальность* $p=0,01$, *экстернальность* $p=0,04$). С одной стороны, подростки с девиантным поведением больше склоняются к мнению о том, что в агрессивных действиях повинен сам человек, в агрессивной ситуации нужно действовать жестко и однозначно (*интернальность*), но в тоже время не отрицают тот факт, что любое агрессивное поведение зависит от обстоятельств. То есть, и то и другое, но в первом случае чаще (переменная *экстернальность*).

Выявление общих и специфических особенностей агрессивности в мы продолжили с помощью сопоставления факторных структур (табл. 2, 3).

Результаты факторизации переменных агрессивности подростков с девиантным поведением (N=40)

Переменные	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Обществ. значимые цели	-0,081	0,512*	0,109	-0,612*
Личностно значимые цели	-0,125	0,059	0,266	0,654*
Социоцентричность	-0,149	0,631*	0,021	-0,234
Эгоцентричность	0,289	0,046	0,096	0,680*
Осмысленность	0,109	-0,212	0,774*	0,068
Осведомлённость	0,103	0,169	0,777*	0,159
Предметность	0,179	0,864*	0,043	-0,031
Субъектность	0,190	0,855*	-0,061	0,057
Физическая агрессия	0,561*	0,038	-0,160	-0,306
Вербальная агрессия	0,828*0,828*	0,076	0,099	0,017
Аффективность	0,539*	-0,001	0,474	0,131
Рефлексивность	0,002	0,492	0,584*	-0,380
Интернальность	0,148	0,225	0,005	0,189
Экстернальность	0,298	-0,003	0,176	-0,038
Операциональные трудн.	0,803*	0,063	0,148	0,383
Личностные трудности	0,882*	0,105	0,115	0/136

Примечание: жирным шрифтом и * обозначены переменные со значимыми весами

В результате факторизации переменных агрессивности в группе девиантных подростков получено четыре фактора. В первый фактор со значимыми положительными весами вошли переменные: *физическая агрессия (0,56), вербальная агрессия (0,82), операциональные трудности (0,80), эмоционально-личностные трудности (0,88)*, а так же переменная *аффективность (0,53)*. Мы назвали его **инструментально-агармонический**. Подростки дадут сдачи тому, кто обидел их, говорят все, что думают тем, кто их раздражает, могут применить физическую агрессию для защиты своего достоинства, кричат в ответ на крик, используют грубые шутки в общении с людьми, находятся в состоянии раздражительности, не могут скрыть негативного отношения к другим людям.

Во второй фактор, **результативной агрессивности**, со значимыми положительными весами, включены переменные: *общественно значимые цели (0,51), социоцентричность (0,63), предметность (0,86), субъектность (0,85)*. Проявляя агрессивность, подростки с девиантным поведением полностью свободны от всяких предрассудков, считая, что все поступки хороши и желательны. Их агрессивное поведение побуждается желанием навести соответствующий порядок, выполнить порученные обязанности. Агрессивные формы поведения помогают им быстрее достичь поставленных целей.

Третий фактор, мы назвали его **когнитивно-рефлексивный**, включает в себя переменные: *осмысленность (0,77), осведомленность (0,77), рефлексивность (0,58)*. Иными словами, подростки с девиантным поведением понимают агрессивность, с одной стороны как нанесение ущерба или угрозу другим людям, ненависть и нетерпимость к окружающим, человеку, с другой стороны – как темпераментную особенность человека, генетически заданную характеристику. Также они долго мучаются, когда поступают неправильно.

Четвертый фактор, **фактор целевой агрессивности**, включает в себя переменные: *общественно-значимые цели с отрицательным значением (-0,61), личностно значимые цели (0,65), эгоцентричность (0,68)*. Иными словами, чем меньше при реализации агрессивности подростки с девиантным поведением испытывают всякие предрассудки, лгут и обманывают, тем чаще они злятся на своих друзей и знакомых, в чем-то подводят других людей. Они считают, что во многих жизненных ситуациях необходимо быть агрессивным, но и не отрицают того, что внешняя ситуация и реклама активизирует агрессивность.

Результаты факторизации переменных агрессивности у подростков с нормой поведения (N=40)

Переменные	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Обществ. значимые цели	-0,020	0,024	0,144	0,947*
Личностно значимые цели	0,310	0,399	0,426	-0,523*
Социоцентричность	-0,111	-0,157	0,859*	0,224
Эгоцентричность	0,397	0,046	-0,726*	0,075
Осмысленность	0,586*	0,650*	0,080	0,105
Осведомлённость	-0,324	0,404	0,533*	-0,221
Предметность	-0,279	0,909*	0,025	0,024
Субъектность	0,030	-0,857*	0,097	-0,003
Физическая агрессия	0,815*	-0,069	-0,233	0,028
Вербальная агрессия	0,749*0,828*	0,182	-0,063	-0,147
Аффективность	0,843*	0,119	-0,249	-0,129
Рефлексивность	0,511*	0,636*	0,114	-0,296
Интернальность	0,138	-0,247	0,008	0,830*
Экстернальность	0,375	-0,109	0,052	0,843*
Операциональные трудн.	0,774*	0,234	0,063	-0,150
Личностные трудности	0,809*	0,356	0,068	0,190

Примечание: жирным шрифтом и * обозначены переменные со значимыми положительными весами

В результате факторизации переменных агрессивности в группе подростков с нормой поведения в первый фактор агрессивности, мы назвали его **инструментально-агармоническим**, со значимыми положительными весами вошли переменные *осмысленность* (0,58), *рефлексивность* (0,51), *физическая агрессия* (0,81), *вербальная агрессия* (0,74), *операционные трудности* (0,77), *эмоционально-личностные трудности* (0,8). Обычно, подростки, проявляя агрессивность, сопровождают свои действия вспыльчивостью, злостью, повышением тона голоса, не всегда могут приглушить свои агрессивные эмоции, проявляют физическую и вербальную агрессию. При этом испытывают угрызения совести, сожалеют и переживают за свою грубость, понимают, что агрессивностью как психическим состоянием можно управлять.

Во второй фактор включены переменные: *рефлексивность* (0,63), *осмысленность* (0,65), с отрицательным значением переменные *предметность* (-0,90) и *субъектность* (-0,85). Чем чаще подростки с нормой поведения переживают за свою грубость, обвиняют себя за допущенную бестактность, больше осознают агрессивность как угрозу другим людям, тем реже используют формы агрессивного поведения для достижения поставленных целей и признания среди друзей и близких. Данный фактор мы назвали фактором **результативной агрессивности**.

Третий фактор, **мотивационной агрессивности**, включает в себя переменные: *социоцентричность* (0,85), с отрицательным показателем *эгоцентричность* (-0,72), *осведомленность* (0,53). Агрессивность подростков с нормой поведения побуждается намерением защитить права других людей, желанием оградить от неприятностей, они реже стремятся проучить обидчика, понимая агрессивность как инстинктивную форму поведения.

Четвертый фактор, **целевой агрессивности**, включает в себя переменные: *общественно значимые цели* (0,94), с отрицательным значением *личностно значимые цели* (-0,52), *интернальность* (0,83), *экстернальность* (0,84). Подростки с нормой поведения, проявляя агрессивность, чаще во всем руководствуются чувством долга, всегда готовы оказать услугу другим людям, реже говорят о вещах, в которых не разбираются. Они склонны считать, что в агрессивных действиях повинен сам человек, одновременно склоняясь к тому, что многие жизненные обстоятельства могут вызвать агрессию.

Выводы. Агрессивность подростков с девиантным поведением характеризуется в большей степени недифференцируемостью переменных мотивационного, продуктивного, динамического, регуляторного компонентов. Агрессивность подростков с нормой поведения более осмысленна, что, возможно, удерживает таких подростков от девиаций, связанных с агрессивным поведением.

Выделено по четыре фактора агрессивности в каждой выборке. Общими являются: инструментально-агармонический, результативной агрессивности, целевой агрессивности, специфика которых характеризуется вариативностью и наполненностью переменных. К специфическим факторам у подростков с девиантным

поведением относится когнитивный фактор, характеризующийся амбивалентностью понимания агрессивности. У подростков с нормой поведения специфическим является мотивационный фактор с социоцентрическим содержанием агрессивности. Результаты исследования использованы для составления коррекционной программы в работе с подростками по профилактике агрессивного поведения и развития навыков саморегуляции.

Литература:

1. Галич, М.И. Кросс-культурные исследования агрессивности в русле системно-функционального подхода [Текст] / М.И. Галич // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2014. – С. 440-445.
2. Исаева, И.С. Исследование особенностей общительности лиц с агрессивными формами поведения [Текст] / И.С. Исаева // Вестник университета. – Серия: Социология и управление персоналом. – 2007. – №8(34). – С. 82-86
3. Кнышев, Г.Л. Системно-функциональный подход к исследованию соотношения общительности, агрессивности и социометрического статуса студентов [Текст] / Г.Л. Кнышев // Комплексные исследования свойств личности: научная школа И. А. Крупнова: Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. – М.: РУДН, 2009 – С. 269-277.
4. Крупнов, А.И. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов, И.А. Новикова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2014. – С. 9-30.
5. Крючкова, А.Б. Связь переменных агрессивности со свойствами темперамента [Текст] / А.Б. Крючкова // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – №2 – С. 30-35.
6. Михайлова, О.Б. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении / О.Б. Михайлова, С.М. Сафи, А.В. Шептура // Интернет-журнал «Мир науки» 2018, Том 5, номер 6 <https://mir-nauki.com/PDF/72PSMN617.pdf>
7. Нечепуренко, Т.В. Гендерные различия в проявлении агрессии // Личность в современном обществе: психолого-педагогические и эколого-психологические аспекты формирования и развития: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 24 апреля 2007 г. / Сост. и науч. ред.: А.В. Иващенко, А.В. Гагарин. – М.: РУДН, 2007. – С. 59-61.
8. Новикова, И.А. Психологическая специфика курящих и некурящих студентов [Текст] / И.А. Новикова, Н.Н. Барбакова, Г.Н. Замалдинова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2014. – С. 383-390.
9. Раднагуруев, Б.Б. Феномен девиантного поведения молодежи: психологический и социологический взгляд / Б.Б. Раднагуруев // Живая психология. – 2017 – Т 4 – № 1 – С. 25-32.
10. Яковлев, Н.М. Агрессивное поведение подростков. Механизмы компенсации внутриличностного конфликта на основе метода адаптивной саморегуляции с обратной связью [Текст] / Н.М. Яковлев, З.В. Косицкая, А.А. Лебедев // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. – 2009 - Т.7 - №2 – 5 0 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловична Зотова Ирина Васильевна	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Аметова Эльмира Куртмоллаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ	7
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ РЕБЕНКА СТРАШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЭТАПЫ И ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ	10
Асанова Зарема Ризаевна Иваненко Елена Николаевна	РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	12
Афов Алихан Хажмуратович Кокаева Ирина Юрьевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ ГТО	16
Бажан Зинаида Ивановна	ЗНАЧЕНИЕ УСТНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	19
Байбаков Руслан Анатольевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА	21
Батагова Людмила Хазретовна	К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ	25
Бекиров Сервер Нариманович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	27
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ В ВУЗЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	30
Бойченко Олег Валерьевич Смирнова Оксана Юрьевна	ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	32
Боккий Александр Николаевич Усков Сергей Валерьевич Сидлецкий Андрей Валентинович	РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНФУЦИЯ В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	35
Борисенко Тамара Георгиевна	РЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ	38
Бугославская Александра Владимировна	ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	42

Везетиу Екатерина Викторовна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	44
Вовк Екатерина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	47
Volchkova Venera Ildusovna Latypova Angela Kamilevna	TECHNIQUES FOR ANALYZING AND INTERPRETING ART SPACE AND TIME IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE AND ACTIVE APPROACH	49
Гадзаова Людмила Петровна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	52
Гадзина Екатерина Викторовна	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАУЧНОГО И ПРОЕКТНОГО ЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СОХРАНЕНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА	55
Горбунова Наталья Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАК ЭМПИРИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	59
Гордиенко Татьяна Петровна Орлова Юлия Александровна	ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	61
Гордиенко Татьяна Петровна Садовой Никита Геннадиевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ	64
Горобец Даниил Валентинович	ПРИНЦИПЫ ПЕРСПЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА	66
Горшкова Марина Абдуловна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	70
Донина Ирина Александровна Воднева Светлана Николаевна Смирнова Елена Алексеевна	ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «HANS HASE»)	73
Емченко Елена Анатольевна Стреляная Юлия Олеговна Сазонов Сергей Евгеньевич	НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	76
Ермоленко Оксана Владимировна	ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПОКОЛЕНИЯ 3++	80
Журавлева Ольги Ивановна	МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	83

Закирьянова Ирина Аксановна	ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТЕОРИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ Э. ЭРИКСОНА	86
Заргарян Ирина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КОЛОРИСТИЧЕСКИХ КОМПОЗИЦИЙ	89
Зарипова Рая Салиховна Смирнова Алла Витальевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	92
Ильина Леся Олеговна	ДИАГНОСТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	97
Карабаш Дмитрий Васильевич	ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	102
Картавая Юлия Константиновна Кравченко Олег Георгиевич	РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИИ	105
Козина Юлия Васильевна	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ	108
Койкова Эльзара Имдатовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Колухамбеков Алексей Садович Смолкин Александр Александрович Меркулов Сергей Владимирович	ИНИЦИАТИВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ В МОДЕЛИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНГ РФ	113
Кот Тамара Алексеевна	ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
Крюкова Наталия Васильевна Макаренко Геннадий Иванович	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКЦИИ – ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	119
Лапа Марина Владимировна Кравцова Светлана Евгеньевна Мирошниченко Евгения Владимировна	САМООЦЕНКА И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОНЯТИЯ ГОМОМОРФИЗМА И ПРИНЦИПА СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛА	123
Лях Юлия Анатольевна Донина Ирина Александровна Поломошнова Светлана Анатольевна	ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	128
Мазанюк Елена Федоровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	131
Максименко Анна Евгеньевна	КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	134
Михайлова Алла Григорьевна	АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ	137

Михальченко Михаил Степанович	СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	141
Моцовкина Елена Владимировна	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОВЫШЕНИЮ ПОЗИТИВНОЙ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	144
Мурованая Нонна Николаевна	ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ	147
Оноприенко Лилия Прокофьевна	ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ СВЕТА И ЦВЕТА КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ	149
Осадчая Ирина Викторовна	МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНЫЙ ВЕКТОР ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ	152
Певзнер Михаил Наумович Петряков Петр Анатольевич Донина Ирина Александровна	МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К УПРАВЛЕНИЮ МНОГООБРАЗИЕМ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	155
Переверзев Марк Владимирович	ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА В США	158
Платонова Айше Вадимовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ СРЕДСТВ	161
Прохорова Мария Петровна Крылова Татьяна Валентиновна Бобарыкин Денис Александрович	РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	164
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Лебедева Татьяна Евгеньевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	167
Пучков Николай Петрович Дорохова Татьяна Юрьевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАДИОЭЛЕКТРОННОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ	170
Райхельгауз Леонид Борисович	ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ	174
Рамазанова Эльмира Асановна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ	177
Рачковская Надежда Александровна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	180
Рудакова Ольга Александровна Хрулёв Алексей Николаевич	АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ	183
Савченко Любовь Васильевна	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОПЕРЕЖАЮЩЕГО САМОРАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА	186

Светличный Евгений Григорьевич	ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ТАКТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УКРЫТИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ	189
Седых Татьяна Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ WEB-ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	192
Серебрякова Наринэ Витальевна Шашкина Гульнара Рустэмовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖНО- ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	195
Смирнова Жанна Венедиктовна Бозина Татьяна Анатольевна Чайкина Жанна Владимировна	МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ – КАК ЕДИНЫЙ СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	199
Соболев Валерий Иванович Труш Вера Владимировна	ПОВЫШЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ПУТЕМ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ И ЕЕ СВЯЗЬ С УРОВНЕМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	201
Соколова Ольга Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ В РАБОТЕ С ЭКСКУРСАНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	205
Сулейменов Амантай Кенесович	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ С ОПОРОЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАЗАХСКОГО НАРОДА	208
Султанбеков Тимур Ильфатович Беловолов Валерий Александрович Игнатенко Роман Николаевич	ЭКСТРЕМИЗМ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	210
Тариева Валида Абдулакимовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	215
Тахохов Борис Александрович	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ УЧАЩИХСЯ	218
Теленская Дарья Юрьевна	МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	222
Тельминова Александра Валерьевна	ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	224
Тимошенко Нелли Александровна	НАПРАВЛЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПО ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН	227
Тихонова Ирина Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШТУКАТУРОВ	230

Тугулева Галина Витальевна Овсянникова Елена Александровна	ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО	232
Узденова Лейля Хусеиновна Каракотова Светлана Абугалиевна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ВАЛЕОЛОГИИ	235
Усков Сергей Валерьевич Веремьёв Алексей Сергеевич Коваленко Юрий Анатольевич	ПОКАЗАТЕЛИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУКОПАШНОГО БОЯ КУРСАНТОВ РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОЛИЦИИ	237
Усков Сергей Валерьевич Гринёв Валерий Валерьевич Гладников Алексей Вячеславович	ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	241
Фурсенко Татьяна Фёдоровна	РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	244
Хайдарова Милана Леонидовна	К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	247
Хамова Светлана Николаевна	ОЦЕНКА КАК ОДИН ИЗ СТИМУЛОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	250
Харабаджах Мелия Наримановна	ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ	254
Хлыбова Наталия Александровна Томичева Ирина Валентиновна Гиренко Ирина Викторовна	ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МЕТАПОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИХ УСПЕШНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕРИАЛА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	256
Хрулёва Алина Алексеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА	260
Хурамшина Айгюль Зуфаровна Чапурин Михаил Николаевич Шугаев Артур Геннадьевич	АНАЛИЗ УРОВНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	264
Царегородцева Анна Николаевна	СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕИНФОРМИРОВАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	267
Цикалов Виктор Валентинович Цикалова Виктория Николаевна Сарнит Елена Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ “ШКОЛА ЮНОГО ХИМИКА”	270
Шведова Лариса Евгеньевна	КЕЙС-МЕТОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	274
Шерайзина Роза Моисеевна Александрова Марина Викторовна Петров Игорь Олегович	РАЗВИТИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КВЕСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	276

Шинтяпина Анастасия Игоревна Фархшатова Ирина Абдуллаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	281
Шинтяпина Инна Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО- ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ	284
Шмидт Надежда Михайловна	ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	286
Шушара Татьяна Викторовна Абраамян Симон Мурадович	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ АСПЕКТ	290
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	293
Явбатырова Бурлият Гусейновна Мусаева Замира Магомедэминовна	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ОТВЕРГАЮЩИМИ ШКОЛУ	296
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьева Лариса Викторовна Ака Амон Клод Герман	ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРНЕТ-ПОИСКА КАК СРЕДСТВО ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ НА РЫНКЕ ТРУДА	299
Iashnikova Natalia Vladimirovna	URGENT CHARACTER OF DEVELOPING WILLINGNESS OF MARITIME CADETS FOR PROFESSION-ORIENTED FOREIGN- LANGUAGE COMMUNICATION BY MEANS OF CONTEXTUAL LEARNING	302
ПСИХОЛОГИЯ		
Абдуллин Асат Гиниатович Баранова Юлия Андреевна Линькова Мария Владимировна	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	305
Бурыкина Марина Юрьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	307
Везетни Виталий Викторович Бура Людмила Викторовна	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ	312
Евграфов Иван Евгеньевич Симзяева Елена Николаевна Шамгуллина Гульшат Равильевна	СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА	315
Ерина Инобат Аьзамкуловна	СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ НАРОДОВ КРЫМА – КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА	318
Манакоева Марина Вячеславовна	МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	321
Пономарёва Елена Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	325
Пономаренко Ирина Львовна Кадышева Людмила Борисовна Косцова Мария Викторовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	328

Смоленцев Иван Олегович Федоришин Михаил Иванович Жаббаров Вячеслав Анатольевич	САМОРЕГУЛЯЦИЯ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВНГ РФ	332
Султанова Ирина Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНАЖЕРА И МЕТОДА СКЕТЧНОУТИНГА В ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	336
Тимерьянова Лилия Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	341
Усцева Мария Николаевна	ОСОБЕННОСТИ СТРЕСС- СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ И НЕАДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	344
Хурамшин Илнур Гумерович Шашкин Николай Геннадьевич Тагирова Наталья Петровна	КРИТЕРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	347
Шурухина Галина Анатольевна Биктагирова Алсу Рашитовна Дмитриева Людмила Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	351

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 66. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.02.2020. Сдано в набор 19.03.2020. Дата выхода 28.03.2020
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,03.
Тираж 500 экз. Цена свободная.