

**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**

68 (2)

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 30 сентября 2020 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 2. – 494 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.

UDC 378.2

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Ageenko Natalia Vladimirovna
Samara State Technical University (Samara)

ESP: TEACHING ENGLISH GRAMMAR

Annotation. The article discusses new approaches to the implementation of the main goals of teaching foreign languages in non-linguistic universities. A functional approach to teaching English grammar in higher education creates the conditions for the specialist to master the skills of professionally oriented foreign language communication. Sociocultural, communicative, informational, socio psychological competencies can be formed in the process of teaching a foreign language at a university. A significant role in solving this problem is played by the functional approach, which is understood as the study of grammatical units from the standpoint of their functionality in the language.

Keywords: functional approach, the principle of communicative orientation, competence, reflective principles, speech training.

Аннотация. В статье рассматриваются новые подходы к реализации основных целей преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Функциональный подход к преподаванию грамматики английского языка в вузе создает условия для овладения специалистом навыками профессионально ориентированного иноязычного общения. Социокультурные, коммуникативные, информационные, социально-психологические компетенции могут формироваться в процессе обучения иностранному языку в вузе. Значительную роль в решении этой проблемы играет функциональный подход, который понимается как изучение грамматических единиц с позиций их функциональности в языке.

Ключевые слова: функциональный подход, принцип коммуникативной направленности, компетентность, рефлексивные принципы, речевая подготовка.

The ongoing process of globalization has led to a variety of different approaches to teaching English as a foreign language in universities. According to the Federal State Educational Standard of Higher Education (undergraduate level), requirements for foreign language proficiency by students of non-linguistic specialties are increasing. This means the possession of the main ways of implementing the current communicative context and the system of language knowledge, which includes knowledge and skills of working with grammar material of a foreign language. A.A. Miroyubov claims that difficulties in teaching grammar “depend on the complexity of the phenomenon itself, the richness and diversity of morphological forms, the presence of homonymic phenomena; from the interfering influence of the native language, the presence or absence of similar or related phenomena in the native language; from the complexity of mental operations necessary for the use or recognition of a grammatical phenomenon” [7, p. 112].

The traditional principles of teaching grammar, derived within the framework of the concept, are known, but reflective principles tested in practice and built on the analysis of the real experience of teachers are more valuable. Their difference can be represented by the following provisions: traditional – reflect the state of ideas in the scientific community, rely on the scientific experience of researchers, derived from theoretical discourse, are of general abstract nature, prompted by theoretical logic; reflective – reflect the beliefs of teachers, rely on the practical experience of teachers, derived from teaching experience, are specifically applied in nature, prompted by teaching practice.

The formation of grammar skills in the process of teaching a foreign language can be organized in terms of various methodological approaches. The modern methodology of teaching a foreign language offers ambiguous definitions of the term “approach to learning”:

- (I.L. Bim) initial conceptual position, starting from which the researcher considers most of his other conceptual positions [1];
- (I.A. Zimnaya) global and systemic organization of the educational process, which includes all its components on a par with the subjects of pedagogical interaction - teacher and student [4];
- (E.I. Passov) one of the methodological principles of the learning process [8].

In accordance with the objectives, it is customary to single out five approaches to learning: personality-oriented, communicative, competency-based, sociocultural and a relatively recent functional approach [10].

Personally-oriented teaching of a foreign language is based on the use of educational communication, immersing the student in real language communication, creating a language environment around him. From a methodological point of view, this approach assumes the presence of tasks of different volumes and levels of complexity in the process of classroom and extracurricular learning activities, the variability of the rate of assimilation of educational material, the help of a teacher in the process of pair work of shift staff.

A communicative approach to learning involves the convergence of the learning process in terms of its nature with the process of real communication. E.A. Melnikova defines it as follows: “A communicative approach is an approach that is aimed at the formation of students' semantic perception and understanding of a foreign language, as well as the mastery of language material for constructing speech utterances” [6, p. 208]. The main goal of this approach is considered to be the formation of communicative competence of students.

The competency-based approach to teaching a foreign language arose due to the need to form a number of students' competencies: mastering the skills and abilities necessary for independently setting goals and making decisions for actions both in typical and non-standard situations. The sociocultural approach to learning is based on an understanding of culture as “a wide interconnection of social phenomena that are the results and means of social activity and development” [5, p. four]. In the framework of this approach, the educational process is carried out by immersion in various cultural spheres and areas of the country of the studied language. The functional approach associated with the direction of language learning from the meaning to the form and function of certain linguistic phenomena has become a relatively recent approach to teaching a foreign language. Studying grammatical units from the standpoint of their functionality in the language not only allows us to show the interaction of these units at different language levels, but also to form in students certain skills for using them depending on the purpose of communication.

Grammatical skill is determined by G.V. Bokareva as “a synthesized action performed in skill parameters and providing adequate morphological and syntactic design of a speech unit of any level in speech” [2, p. 51]. In other

words, a grammatical skill is an automated use of grammatical phenomena to express communicative intent in a given situation, and a functional approach involves the movement of thought from meaning to how it is expressed and what communicative purpose it pursues. This implies the basic principles for teaching grammar as part of a functional approach:

- 1) speech orientation, in which training should be based on communication and have a practical orientation;
- 2) functionality, when grammatical phenomena and constructions are assimilated from the point of view of their function, which they perform in speech;
- 3) situationality, i.e. organization of training based on situations and communication problems that are relevant for students of different levels of language proficiency and areas of interest;
- 4) novelty that provides the dynamics of the forms of work, the variability of the materials used, the alternation and combination of various types and forms of organization of classes, creating all the conditions for the appearance of in voluntary memorization in students.

In the framework of the communicative-functional approach, N.D. Galskova and N.I. Gez reduce the requirements for learning grammar to the following [3, p. 312]: 1) maximum authenticity of the educational material, without artificial examples and far-fetched situations of communication;

2) distinction between formal, functional and semantic aspects to facilitate the task of establishing links between them in certain contexts for students;

3) sufficient volume for the most effective assimilation and consolidation of grammatical material in new contexts;

4) reliance on previously learned material using illustrative clarity;

5) most concise, accurate and simple form of presentation of the material, adequately reflecting the essence of the grammatical phenomenon, the absence of monological congestion;

6) variety of types and forms of work, including individual, pair and group.

As the main stages of work on a new grammatical phenomenon, the authors distinguish: familiarization, initial fixing, development of skills and abilities to use grammar in oral and written communication.

Explanation (familiarization) of the grammatical phenomenon, according to N.D. Galskova and N.I. Gez includes the disclosure of its formal characteristics and semantics, an explanation of the function performed in the speech context, and the initial consolidation of this phenomenon. For example, the grammatical forms presented in sentences are considered in comparison with another form in order to demonstrate cases of their use in accordance with the communicative intention of the speaker. For example, the difference between Past Continuous and Past Perfect Continuous is explained by the difference in the completeness or incompleteness of long-term action in the past:

James was cooking dinner when somebody knocked on the door.

James had been cooking that night and that's why he was so tired and couldn't come to the party with us.

After explanation is given for a new grammatical phenomenon, students are invited to highlight it in a specific context, to jointly reveal its form and meaning, and also to determine the main features of its use. The explanation ends with the formulation of a generalizing rule containing a number of differential features of a given grammatical phenomenon, characterizing its features in oral and written communication. And the final stage of the explanation is to check the understanding of the new material and its primary consolidation, which includes simple exercises:

a) I met Steve at the train station. He ... (had been waiting, was waiting) for his mother's train to come from New York.

b) The sun was shining brightly when I left my apartment in the morning, but the grass was wet and there were puddles all over the place. It ... (was raining, had been raining) all night.

E.I. Passov gives his classification of the stages of work on grammatical material: perception, imitation, substitution, transformation, reproduction and combination [8]. A huge role in the stage of perception is played by a preliminary hearing. With a well-organized pre-hearing (demonstration of a grammatical phenomenon in the speech flow using an intonation pause, stress, voice emphasis), students are able to perceive the same type of phrases that have been emphasized, and to understand what function these phrases realize. As a result, students have a speech stereotype, which is the basis for a grammatical skill.

At the imitation stage, the foundations of the connection between the auditory and speech-motor images of the grammatical form are laid, the understanding of how the speech model is formed and what function it performs in speech is strengthened.

The substitution stage begins to form the operation of designing speech units, which fills one or another communicative model. A generalization of the model appears, the ability to reproduce by the principle of analogy develops (determine the meaning of the grammatical form in the situations presented; choose the grammatical form from several presented; indicate the grammatical phenomena in the text that express ...; indicate the grammatical form that is used in the sentence during translation into English).

One of the main advantages of the functional approach is "speech training," which, as a rule, is not used at all in traditional methods when forming a grammatical skill. In a functional approach, grammar training takes place on a fairly significant amount of material when considering a large number of diverse situations. The action by analogy in speech conditions involves the construction of phrases and sentences not by the rule, but by analogy with the sample and in accordance with the speech task. The correctness of speech acts is achieved by regular reinforcement, the frequency of similar phrases. The disadvantages of this kind of tasks include the underestimation of the principle of consciousness in learning and the cognitive processes characteristic of mastering a foreign language, in addition, there is the difficulty of creating a genuine "speech environment" when conducting conditional speech exercises.

At the transformation stage, the above processes go to a higher level, the operation of registering speech units is consolidated and the operation of independent use of the model is born. The stage of reproduction completes the formation of the operation of independent use of the model, as well as the internal image of the model (express your opinion, give examples from your life; prove, explain, formulate recommendations, arguments, advice on different situations, topics, etc.). The most advanced in the strategy of forming grammatical skills of E.I. Passov is the combination stage. It begins with a repetition of the stages of transformation and reproduction, but already with the use of new grammatical material and new exercises, which can significantly strengthen the grammatical skill. Then controlled combination follows: the studied model is alternately combined with those basic models that are used together with it in the flow of natural speech. The methodological value of performing such exercises is associated with the ability to move from grammar ability to skills.

Transformation, reproduction and combination are performed, for example, using:

- tasks of problematic speech thinking, which are formed on guesses, on the search for similarities and differences, on the exclusion of superfluous, on the sequence of actions, etc.;
- exercises of verbal interaction, when tasks are not feasible without a partner (partners), respectively, are the tasks in pairs, small groups (for example, using all studied constructions of the past tense to model a communicative situation that is not thematically limited and present it in the form of dialogue or polylogue);
- exercises involving "informational inequality" of students (for example, interviewing).

Based on pedagogical experience, we will try to formulate the following directions for improving the process of teaching the grammar of students of nonlinguistic specialties. Firstly, professionally-oriented foreign language communication of students will be more effective if the basis for their training will be the comprehensive formation of grammatical competencies and skills of speech activity in a foreign language. Secondly, teaching grammar as part of a functional approach should be based on the professional needs of students. Thirdly, the formation of grammatical competence is achieved by gradually consolidating the functions of grammatical phenomena, selected on the basis of professionally significant situationality. Fourth, higher results in teaching grammar are determined by the implementation of a set of grammatical tasks.

Practical work with students of non-linguistic specialties has revealed a number of problems, each of which requires a binding solution. Students had difficulty situationally using grammatical phenomena. Many students learned to use only very simple grammatical structures in speech, it was difficult for them to use various connecting elements of the language, which makes speech, utterances naturally sounding and logically constructed.

Since the functional approach as a modern method of teaching grammar goes through the stage of active development, in domestic practice, teachers are working on creating effective teaching and methodological complexes, the content of which will contribute to the active learning of functional grammar. The need to correct the educational literature is noted by such specialists as I.L. Bim, A.V. Volovik, O.Yu. Iskandarova, N.N. Boldyrev, A.A. Verbitsky, N.A. Corbina et al. The set of exercises presented in textbooks, teaching aids, educational and methodical complexes, on Internet sites intended for teaching a foreign language in non-linguistic specialties, absolutely ignore the stages of learning grammar as part of a functional approach. There are violations of basic didactic principles from simple to complex and consistent, systematic job offer. A mix of tasks is noted, which is a negative point for students in the framework of independent work on the study of a foreign language (including English grammar). All of the above determines the need for selection of tasks by the teacher. The selection of exercises for teaching grammar as part of a functional approach really does require special attention from the teacher, since the task formulation and the creation of a language context should also be consistent with the objectives of the lesson, taking into account the number of hours of practical exercises devoted to the study of certain topics and sections [9].

References:

1. Bim I.L. The theory and practice of teaching German in high school: Problems and prospects. - Moscow: Education, 2008 - 256 P.
2. Bokareva G.V. Functional approach to grammar teaching / G.V. Bokareva // Scientific Herald of the International Humanitarian University. - 2012 - № 5 - P. 50-52.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties of higher pedagogical educational institutions / N.D. Galskova, N.I. Gez. - 3rd ed., ster. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2006 - 336 P.
4. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. - Moscow: Education, 1991 - 222 P.
5. Medvedeva E.V. The main approaches to teaching foreign languages and their content. - [Electronic resource] - URL: <https://infourok.ru/statya-osnovnie-podhodi-v-obuchenii-inostrannim-yazykam-i-ih-soderzhanie-1759286.html> plication: 14.01.2019).
6. Melnikova E.A. Language game as an effective way to realize the communicative intention of a linguistic personality / E.A. Melnikova // Breakthroughscientific research: Sat. Art. winners of the VI International scientificpractical conf., 2017 - Penza / under the general. ed. Gulyaeva G.Yu. - Penza: ICSN "Science and Education", 2017 - P. 208-209.
7. Mirolyubov A.A. Learning to write // Methods of teaching foreign languages in high school / N.I. Gez, M.V. Lyakhovitsky, A.A. Mirolyubov et al. - Moscow, 1982
8. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Foreign language Class. Rostov on Don: Phoenix; - Moscow: Glossa-Press, 2010 - 640 P.
9. Sinitsyna, N. Electronic textbook of a new generation ITRAINIUM - new format for the organization of educational activities (for example, teaching English grammar) // Rector of the university, 2017 - №. 3 - P. 48-53.
10. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge, 2001

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Алексеев Илья Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);

учитель-логопед лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка» кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Вебер Алина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);

инженер-программист вычислительного центра Копорулин Александр Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ РАЗРАБОТКИ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье предложена модель междисциплинарного взаимодействия специалистов различного профиля в процессе разработки специализированного программного обеспечения в рамках образовательной деятельности вуза. А так же представлен пример грантового проекта как одного из эффективных средств формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по профилям «Логопедия» и «Программирование вычислительной техники и автоматизированных систем».

Ключевые слова: метод проектов, разработка программного средства, взаимодействие разработчиков, логопедия, дети с речевыми нарушениями, программист, модели команды разработчиков.

Annotation. The article proposes a model of interdisciplinary interaction of specialists of various profiles in the process of developing specialized software in the educational activities of the university. And also an example of a grant project is presented as one of the means of forming professional competencies among students studying in the fields of «Speech therapy» and «Programming of computer technology and automated systems».

Keywords: project method, software development, developer interaction, speech therapy, children with speech impairments, programmer, models of the development team.

Введение. Экономические реалии, сложившиеся сегодня в стране и мире предъявляют новые требования к системе высшего образования, т.е. к профессиональной подготовке специалистов, которые должны не только обладать высокой профессиональной компетенцией, уметь самостоятельно приобретать новые знания, креативно мыслить, и иметь способности к инновационной деятельности, но и быть способными коллективно разрабатывать актуальные прикладные и научные проекты в рамках своей будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, особую актуальность приобретают проектные методы подготовки специалистов, позволяющие сформировать такие компетенции [1].

Изложение основного материала статьи. Основоположник исследования и организации проектной деятельности обучающихся в отечественной педагогике Е.С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3]. Научно-теоретическую и практическую базу метода проектов составили работы таких учёных, как И.Е. Брусникина, Т.А. Воронина, А.У. Зеленко, Е.С. Полат, А.И. Савенков, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.

В процессе проектной деятельности студенты образуют группы, в которых ментор или руководитель проекта, управляет процессом и исследует вместе со студентами заявленные проектом объекты и задачи. Результатом работы могут быть такие продукты, как например: аналитический отчёт, доклад, книга, патент, инновационный программный или информационный продукт, бизнес-план компании или студенческий стартап. Получившиеся продукты могут быть с успехом коммерциализованы.

Одной из форм реализации метода проектов в сфере высшего образования сегодня является грантовая деятельность, которая позволяет не только гарантировать практическую значимость проекта, но и получить необходимые финансовые ресурсы для его разработки. Например, в 2020 году в рамках сотрудничества вузов-партнёров Шадринского государственного педагогического университета (ШГПУ) и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ) реализован грантовый проект прикладного характера «Организация междисциплинарного взаимодействия специалистов различного профиля в процессе разработки программных средств логопедической коррекции». В рамках этого проекта разработана и внедрена в деятельность научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка», действующей на базе ФГБОУ ВО ШГПУ компьютерная программа «Visit manager logo», предназначенная для ведения учёта посетителей логопеда с возможностью составления расписания занятий и создания речевых карт на детей. Необходимость разработки данной программы была обоснована потребностью сотрудников лаборатории в организации оказания логопедических и дефектологических услуг детям с речевыми нарушениями.

Реализация данного гранта помимо решения прикладных и учебных задач позволила решить ряд задач научного характера, главная из которых: обосновать и представить механизмы междисциплинарного взаимодействия специалистов в области дефектологии и информационных технологий в ходе разработки прикладного программного обеспечения для организации логопедической помощи детям с речевыми нарушениями.

Следует особо подчеркнуть, что в настоящее время востребованные и конкурентные на рынке труда разработки информационно-технологических (ИТ) продуктов зачастую требуют для их реализации совместной работы специалистов (в том числе студентов) различных профилей. Это, в свою очередь, актуализирует разработку механизмов организации взаимодействия этих специалистов в процессе работы над проектом.

Теория и методика коллективной разработки проектов в сфере ИТ-технологий изучалась такими авторами, как Роб Томсетт (Rob Thomsett), Даг ДеКарло (Doug DeCarlo), Джим Хайсмит (Jim Highsmith), Кент Бек (Kent Beck), Брайан Вэрнхем (Brian Wernham) и др. В работах этих авторов определены технические и психологические командные роли в процессе разработки проекта, выделены типы совместной деятельности, предложены модели коллективной разработки программного продукта и т.д., но при этом следует констатировать недостаточную изученность механизмов взаимодействия специалистов различного профиля в рамках реализации ИТ-проекта. Таким образом, сегодня сложилось противоречие между необходимостью разработки программных продуктов, востребованных как на рынке труда, так и в сфере высшего образования и недостаточной разработанностью механизмов взаимодействия специалистов различного профиля для такой работы.

Работа над созданием электронной системы учёта посетителей логопеда «Visit manager logo» в рамках описанного выше гранта предусматривала два этапа. На первом этапе руководителем проекта во взаимодействии с заказчиком составлено техническое задание, в котором определены следующие пункты:

1. Введение.
2. Основание для разработки (договор с заказчиком на выполнение работ).
3. Наименование работы: «Электронная система учёта посетителей логопедического кабинета «Visit manager logo»».

4. Исполнители: временный научный коллектив на базе научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка».

5. Соисполнители: нет.

6. Назначение разработки.

Создание программного средства, обеспечивающего логопеда необходимым инструментарием ведения учёта клиентов, составления расписания занятий и ведения речевых карт.

7. Технические требования.

7.1. Состав выполняемых функций.

Разрабатываемое программное обеспечение (ПО) должно обеспечивать:

– возможность создания базы данных, содержащей сведения о клиентах (ФИО родителя (или законного представителя), место работы, контактный телефон, ФИО ребенка, дата рождения ребенка, перенесенные заболевания, травмы, операции, хронические, соматические заболевания, заключение логопеда, психоневролога, психиатра, невролога, психолога (если есть), заключение ПМПК (если есть), причина обращения к специалисту);

– возможность создания расписания занятий клиента со специалистами различного профиля (логопеда, психолога, дефектолога и др.);

– возможность создания речевой карты ребёнка;

– возможность создания резервной копии хранящихся данных.

7.2. Организация работы логопеда с программой.

Логопед или другой специалист с помощью средств программы вносит необходимые сведения о клиенте (взрослом или ребёнке) и составляет расписание занятий с ним (вносит время начала занятия, номер кабинета и ФИО специалиста).

Основной режим использования системы — ежедневная работа.

8. Требования к надежности.

Для обеспечения надежности необходимо осуществить тестирование программы на отсутствие сбоев в работе и обеспечение заявленного функционала.

9. Условия эксплуатации и требования к составу и параметрам технических средств.

Для работы системы не требуется отдельный ответственный оператор, а так же не требуется дополнительного обучения логопеда с работой программы.

Требования к составу и параметрам технических средств уточняются на этапе эскизного проектирования системы.

10. Требования к информационной и программной совместимости.

Программа должна работать в операционных системах Windows 7/8/10, MacOS, GNU Linux

11. Требования к транспортировке и хранению.

Программа поставляется на лазерном носителе информации (DVD диск) или flash-носителе.

Программная документация поставляется в электронном и печатном виде.

12. Специальные требования:

– программное обеспечение должно иметь дружелюбный интерфейс, рассчитанный на пользователя (в плане компьютерной грамотности) квалификации;

– язык программирования — по выбору исполнителя, должен обеспечивать возможность работы программного обеспечения в различных операционных системах.

13. Требования к программной документации.

Основным документом, регламентирующим работу с данной программой являются методические рекомендации, содержащие инструкцию пользователя.

14. Порядок контроля и приемки.

После передачи Исполнителем отдельного функционального модуля программы Заказчику последний имеет право тестировать модуль в течение 7 дней. После тестирования Заказчик должен принять работу по данному этапу или в письменном виде изложить причину отказа принятия. В случае обоснованного отказа Исполнитель обязуется доработать модуль.

7. Календарный план работ.

Календарный план работ на программном средстве «Visit manager logo»

№ этапа	Название этапа	Сроки этапа	Результаты этапа
1.	Изучение предметной области. Проектирование системы. Разработка предложений по реализации системы.	13.04.2020-28.05.2020	Предложения по работе системы.
2.	Разработка программного модуля по внесению сведений о клиенте, содержащих текстовую информацию. Обеспечение возможности настройки представления информации с помощью средств программы.	01.06.2020-31.07.2020	Программный модуль, решающий поставленные задачи.
3.	Разработка программного модуля по созданию речевых карт на детей.	01.09.2020-30.09.2020	Программный модуль, решающий поставленные задачи.
4.	Тестирование и отладка всего заявленного функционала программы.	01.10.2020-15.10.2020	Готовая программа. Программная документация.

На втором этапе, исходя из требований, представленных в «техническом задании» возникла необходимость определения ролей участников команды разработчиков и механизмов их взаимодействия.

В настоящее время существует ряд моделей команды разработчиков программного продукта, в частности: MSF Team Model (Microsoft Solutions Framework Team Model — модель команды каркаса решений Майкрософт), OPEN (Object-Oriented Process, Environment and Notation — объектно-ориентированный процесс, среда и нотация), DSDM (Dynamic System Development Method — динамичный метод разработки систем), XP (eXtreme Programming — экстремальное программирование) и др. Все эти модели трудно применимы для реализации небольшого (особенно образовательного) проекта, в следствии наличия у каждой из них тех или иных недостатков, в частности: избыточность ролей, отсутствие роли явного лидера, отсутствие учёта изменяющихся требований заказчика, излишнюю вовлечённость некоторых участников проекта и др.

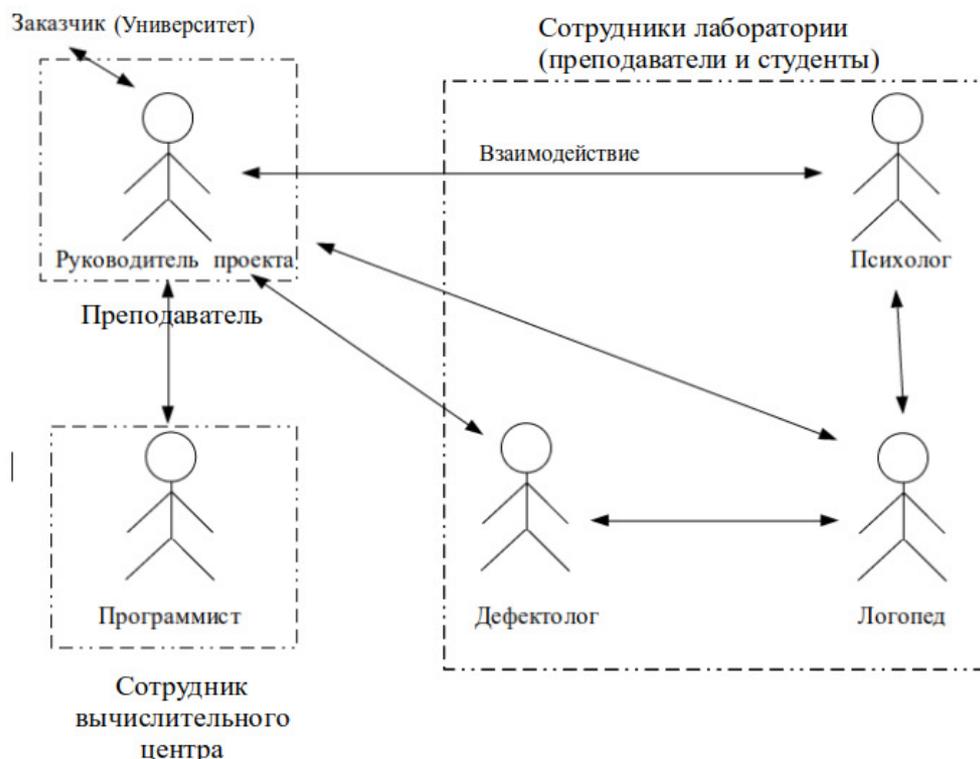


Рисунок 1. Модель междисциплинарного взаимодействия разработчиков прикладного программного обеспечения для организации логопедической помощи детям с речевыми нарушениями в ФГБОУ ВО ШГПУ

Научный анализ перечисленных моделей осуществил С.Н. Неборский, в результате которого им была обоснована и предложена своя модель взаимодействия команды разработчиков программных средств, разрабатываемых на основе «гибких» методов [2]. Основным преимуществом этой модели является возможность добавления или сокращения ролей в зависимости от конкретного проекта. Именно это позволило положить модель С.Н. Неборского в основу организации взаимодействия разработчиков в рамках описываемого нами проекта. Схематически механизмы этого взаимодействия представлены на рисунке 1.

Джим Хайсмит (Jim Highsmith) в своей книге «Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems» определяет состав группы разработчиков сложных систем в условиях адаптивной разработки [4]. С опорой на работу Хайсмита, но упрощая состав участников проекта исходя из особенностей процесса разработки «Visit manager logo» и в соответствии с представленной моделью (рис. 1) для разработки были определены роли участников, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ролей команды разработчиков программы «Visit manager logo»

Группа	Роль	Описание
Руководящие роли	Руководитель проекта (руководитель лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка»)	Координирует работу команды, решает ее групповые проблемы, следит за процессом разработки, соотносит получаемые показатели прогресса с прогнозируемыми значениями, ведет проектную документацию
Роли заказчика	Конечный пользователь (сотрудники лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка»)	Проводит повседневное тестирование программного средства как конечный пользователь, связывается с другими пользователями для проведения тестирования, собирает и обрабатывает отзывы
	Представитель заказчика (руководитель факультета дополнительного образования)	Определяет варианты использования программного средства, принимает решения о выпусках и итерациях программы, предоставляет свой отзыв о программе, разрабатывает приёмочные тесты
Кодировщики	Программист – выполняет роли ответственного за архитектуру, ответственного за стандарты кодирования и инструменты, ответственного за эффективность кодирования и корректность, ответственного за интеграцию (сотрудник вычислительного центра университета)	Пишет программный код, определяет архитектуру программного средства, определяет участки кода программного средства, которые необходимо подвергнуть рефакторингу, контролирует надлежащее проведение рефакторинга, определяет и улучшает стандарты кодирования, ищет участки кода программного средства, где можно улучшить его качество, настраивает среду интеграции, включая управление исходным кодом
Группа сопровождения	Сотрудники лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка». Они же являются и конечными пользователями программы (логопед, психолог, дефектолог)	Генерируют требования к программе исходя из специфики своей квалификации и профессиональной деятельности, разрабатывают инструкции по установке программы и руководство пользователя

Выводы. Обобщая вышесказанное можно предположить, что выполнение небольших грантовых проектов, направленных на разработку специализированного программного обеспечения, с участием студентов, обучающихся по профилям «Логопедия» и «Программирование вычислительной техники и автоматизированных систем» в рамках реализации образовательных программ вуза могут выступать дополнительным эффективным средством формирования профессиональных компетенций у этих студентов. При этом, для обеспечения актуальности и значимости проекта при его разработке требуется участие специалистов, имеющих различную профильную подготовку, а следовательно необходим поиск научно обоснованных механизмов взаимодействия этих специалистов. Предложенная нами модель междисциплинарного взаимодействия разработчиков прикладного программного обеспечения может явиться таким механизмом в рамках реализации проектной деятельности студентов и других участников проекта.

Литература:

1. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3.; Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24488>
2. Неборский С.Н. Модель ролей команды разработчиков программных средств на основе гибких методов // Доклады белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники.

Издательство Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники». - №2 (40), 2009 г. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-roley-komandy-razrabotchikov-programmyh-sredstv-na-osnove-gibkih-metodov>

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.

4. Highsmith, J.A. Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems / J.A. Highsmith, 2000 New York: Dorset House, 392 pp.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры русской филологии Атемова Фатима Максимовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования культурно-речевых навыков младших школьников в урочной деятельности. В статье показано, что культура речи – это интегральное личностное образование, отражающее способность человека использовать знаковую (языковую и невербальную) систему с целью установления общекультурной коммуникации. Автор делает вывод о том, что работа по развитию культурно-речевых навыков учащихся на уроках вносит существенный вклад в формирование общей культуры всесторонне развитой, социально активной личности будущего выпускника школы.

Ключевые слова: развитие речи, культура речи, культурно-речевой навык, единая речевая среда, младший школьник, психолого-педагогическая деятельность, урочная деятельность.

Annotation. The article examines the peculiarities of the formation of cultural and speech skills of junior schoolchildren in the ballot activity. The article shows that the culture of speech is an integral personal education, reflecting the ability of a person to use an iconic (language and non-verbal) system in order to establish general cultural communication. The author concludes that the work on the development of the cultural and speech skills of students in the lessons makes a significant contribution to the formation of a common culture of a comprehensively developed, socially active personality of the future graduate of the school.

Keywords: speech development, speech culture, cultural and speech skills, a single speech environment, a junior student, psychological and educational activity, urgent activity.

Введение. В настоящее время в системе обучения детей младшего школьного возраста актуальна проблема развития культуры речи. Культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует на то, что современный младший школьник должен «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» (ФГОС НОО) [10].

Изложение основного материала статьи. В начальной школе мотивация в речевом развитии ребенка резко меняется, от непринужденного, свободного общения (игровая деятельность) переходит в сферу волевою, в роли мотивов которой выступают учебные задачи (учебная деятельность). Речь младшего школьника обязательно включает мотивы, потребности и установки культурно-речевой деятельности, а также систему ценностных ориентаций, которые направляют речевую активность, речевую деятельность ребенка.

Рассмотрим понятия «умение» и «навык». Умение – это способность выполнять определенное действие, подбирая и применяя целесообразные приемы (приобретенные знания и навыки). Умение формируется на основе знаний, навыков, в новых и обычных условиях. Владение определенными умениями свидетельствует о сознательном, творческом мышлении, поскольку лишь навык предполагает автоматизацию действия и осуществляется при постоянных, неизменных условиях.

Понятие культурно-речевого навыка младшего школьника понимается нами как умение осуществлять речевую деятельность с использованием норм и правил литературного языка.

Формирование культурно-речевых навыков базируется на овладении такими качествами речи, как правильность речи, ее чистота, точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность и уместность, которые совмещает в себе понятие «культура речи». Культура речи – это интегральное личностное образование, отражающее способность человека использовать знаковую (языковую и невербальную) систему с целью установления общекультурной коммуникации [9].

При обучении русскому языку в основной школе необходимо формировать у обучающихся коммуникативную, языковедческую (языковую, лингвистическую) и культуроведческую компетенцию, которая выделена в качестве одной из целей обучения русскому языку. В нашем понимании, это: особый подход к обучению, ориентированный на культуру, способы ее передачи посредством конкретного предмета (в нашем случае – русского языка).

К сожалению, современная речевая среда школьника имеет массу проблем, и уровень общей культуры, а также культуры речи заметно снижается. В современном литературном языке происходит интенсивное сближение традиционных книжно-письменных и устных средств с обиходно-разговорной стихией, с городским просторечием, что не может не влиять на речевую среду школьника. Эту тенденцию отмечают многие современные исследователи [2-5; 8].

Под развивающей речевой средой мы понимаем среду, стимулирующую речевые коммуникации, среду, в которой развивающий потенциал не складывается стихийно, а носит планомерный и последовательный характер, направляет коммуникативную деятельность учащихся. Ответ на уроке – это тоже мотивированное высказывание, но особенность ситуативных упражнений состоит в создании искусственных ситуаций

(диалоги, споры, обсуждения, ролевые игры, беседы). Именно поэтому работа над формированием и совершенствованием культурно-речевых навыков должна проводиться непрерывно, охватывать все сферы деятельности школьников – реализовываться в едином речевом пространстве, включающем в себя содержательную точку зрения (урочную деятельность), совокупность применяемых образовательных технологий, внеурочную деятельность. При этом к условиям успешного формирования культурно-речевых навыков младших школьников относятся:

- диалогизация учебного процесса;
- обучение всем видам речевой деятельности, диалогу и монологу;
- реализация потребности общения, коммуникации;
- использование игровых технологий;
- обогащение сознания младших школьников различными представлениями и понятиями посредством реализации познавательной функции общения;
- работа с образцовыми художественными текстами и т.д.

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса. Развитие речи – это принцип в работе по чтению, по правописанию, работа над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным.

Культурно-речевое общение состоит из работы *со словом* – «энциклопедия одного слова» (с использованием словарей, фольклора, афоризмов, радио – и телепередач; в качестве заглавий и т.д.); *со словосочетанием и предложением*; *над связной речью*.

Следует отметить, что исследовательский метод, использованный по отношению к слову, становится отправной точкой зрения созданию младшими школьниками творческих проектов, например, о словах с национально - культурным компонентом («дом» и др.).

Для совершенствования культурно-речевых навыков у младших школьников на уроках русского языка мы провели экспериментальную работу в 3их и 4ых классах Государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназия «Диалог», и Государственного бюджетного образовательного учреждения «Прогимназия «Интеллект» г. Владикавказ. Применяемые методы, содержание работы и предполагаемый результат по формированию культурно-речевых навыков младших школьников представлены в виде таблицы.

Таблица 1

Содержание урочной работы по формированию культурно-речевых навыков младших школьников в урочной деятельности

<i>Форма</i>	<i>Педагогические условия</i>	<i>Предварительная работа</i>	<i>Результат</i>
Словарно-орфографическая работа.	Систематичность.	Упражнения на подбор однокоренных слов, на составление предложений с трудными словами.	Усвоение правописания слов.
Перифраза.	Наличие учебно-дидактического материала.	Работа со словарем, с художественным текстом.	Повышение уровня речевого развития учащихся, совершенствование их языковых навыков и активизация творческого потенциала личности.
Беседы о речевом этикете.	Неформальность, систематичность.	Наблюдение над речью школьников со сверстниками, со старшими, над культурой поведения и этикетом речи.	Активизация использования вежливых слов и обращений в речи.
Ролевая игра по речевому этикету.	Знание о речевом этикете, формах его употребления.	Каждой паре дается карточка с конкретной ситуацией, которую ребята должны воспроизвести, связанная с употреблением вежливых слов в возможных жизненных ситуациях (обращение к незнакомому прохожему, чтобы узнать у него время; обращение к соседу по парте с просьбой дать ручку; покупка хлеба в магазине и др.).	Раскрепощает, стимулирует фантазию, развивает память, внимание, эрудицию, дисциплину, делает ученика более активным, приучает к коллективным формам работы в группе, классе, пробуждает любознательность.
Изложение.	1. Мотивация.	Эмоции, связанные с яркими впечатлениями, которые создаются на	Создание речевых мотивов у учащихся.

	2. Знание правил и порядка написания изложения. 3. Выполнение упражнений на речевое развитие.	уроке. Чтение текста учителем, беседа с учащимися, составление плана прослушанного текста, озаглавливание каждой смысловой части, определение опорных слов. Упражнение «Деформированный текст» (вставить в текст с пропусками нужные слова или составить предложения из определённого набора слов).	Умение видеть в высказываниях основную мысль. Формирование умения последовательного изложения мыслей.
Сочинение-миниатюра.	Творческий подход Наличие учебно-дидактического материала (при необходимости).	Составление и запись рассказа; изложения; сочинения: на основе коллективного отбора и систематизации значимого для младших школьников дидактического материала; на основе образцовых текстов: литературных произведений, статей из журнала, газеты и т.д.	Воспроизведение усвоенных знаний, совершенствование умений, и формирование навыка свободного оперирования ими в практической деятельности.
Субъективизация.	Организация учебного процесса, предполагающая непосредственное участие школьника в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока.	Ученик предопределяет и формулирует тему урока, ставит его дидактическую цель, устанавливает содержание минутки чистописания, словарно-орфографической работы.	Интенсивно развивающиеся интеллектуальные качества (внимание, память, мышление, устная речь) оказывают благотворное влияние на повышение орфографической грамотности учащихся. Их речь становится правильной, точной, логичной.

На основании проведенного констатирующего эксперимента мы сделали вывод, что речь учеников часто бессвязна, логически непоследовательна, содержит много стилистических ошибок и, как правило, невыразительна. Следует отметить низкий уровень их устной и письменной речи (речевые нарушения, бедность словарного запаса, нелогичность высказываний, нарушения норм речевого этикета и др.).

Наиболее сложным и эффективным методом в формировании культурно-речевых навыков младших школьников, на наш взгляд, является комплексный анализ текста, выводящем речевую деятельность на уровень речевого мастерства, что проявляется в готовности к овладению приёмами понимания и создания семантически сложного текста, к использованию элементов языковой игры, включению в ассоциативную деятельность.

Нельзя не согласиться с Ю.Н. Карауловым [7] в том, что способности человека проявляются в особенностях порождаемых им текстов. Тексты могут быть художественные, публицистические, научно-популярные, содержащие фоновые знания, связанные с русской и мировой историей, национально-культурными ценностями, значимыми именами и событиями.

Текст как результат акта коммуникации позволяет раскрыть его культурные смыслы, погружает учащихся в национально-культурное и общекультурное пространство. Рождаясь из целого комплекса психолингвистических явлений – мотива, замысла (цели), условий, личных особенностей индивида, его речевых умений, языковых знаний, текст, с одной стороны, несет отпечаток личности, с другой – объективно представляет систему языка, на котором оно создано. Только комплексное формирование всех предметных компетенций позволяет учащимся воспринимать текст как целостную единицу не только языка и речи, но и культуры.

Работа с текстом, позволяющая органично сочетать его воспитательный, обучающий и развивающий потенциал обучения русскому языку, проводится в несколько этапов:

- 1) беглое чтение, чтобы охватить содержание;
- 2) чтение текста педагогом, которое имеет образовательное, развивающее и воспитательное значение и связано с нулевым циклом анализа.

Правильность восприятия текста обеспечивается не только пониманием языковых единиц, которые в него включены, но и тем фондом культурологической информации, которым должны владеть школьники благодаря своему педагогу: знания об эпохе, в которую жил автор, бытовых реалиях, отраженных в произведении; формирование наглядно-образных представлений о фоне событий (педагог должен обеспечить наличие иллюстративного, репродукционного материала, ознакомление с артефактами через посещение выставочных комплексов, организацию просмотров тематических презентаций, документальных и художественных текстов — такая работа должна вестись постоянно, поурочно). Она структурирует нулевой цикл литературоведческого или филологического анализа текста.

Выводы. Таким образом, урочная деятельность имеет больше возможности в формировании культурно-речевых навыков младших школьников.

Особенность современного урока русского языка – сотворчество учителя и ученика в познании, в осмыслении языковых явлений. Приобщать к знаниям как к части культурного наследия необходимо через совместные действия. На уроках должна постоянно звучать живая речь, не формулировка правил и исключений из них, а художественные тексты и высказывания самих обучающихся. В начальной школе формирование культурно-речевых навыков осуществляется в процессе изучения всех разделов языкового курса путем обогащения, уточнения и активизации словарного запаса школьников, уместного употребления выразительных средств языка, формул речевого этикета и т.д. Эффективность формирования культурно-речевых навыков младших школьников обеспечивается разнообразием методических форм и приемов работы по развитию речи. Работа по развитию культурно-речевых навыков учащихся на уроках вносит существенный вклад в формирование общей культуры всесторонне развитой, социально активной личности будущего выпускника школы. Эта работа развивает мышление учащегося, их наблюдательность, вдумчивое и бережное отношение к родному слову.

Литература:

1. Атемова Ф.М. Развитие культурно-речевых навыков речи младших школьников в условиях полилингвальной модели поликультурного образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. №6 (79). – С. 355-357.
2. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании - Ставрополь, 2014.
3. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., Бачиева Э.Ю., Асадулаева Ф.Р., Сулаева И.М., Данилина Е.И., Подгребельная Н.И., Сорокопуд Ю.В., Сельская О.В., Сметанина Н.В., Таранова Т.Н., Кадилаева Р.Ш., Каневская Ж.О., Белоцерковец Н.И., Магомедова З.Ш., Медведева Н.И., Петров В.Е., и др. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – РЕЗУЛЬТАТЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПРОГНОЗЫ: Коллективная монография Кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования» МИГУП / Москва, 2017.
4. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-26.
5. Газаева Л.В. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в педагогическом вузе // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы IV Международной научной конференции. 12 ноября 2012 года, г. Владикавказ. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ, 2012. – С. 41-44.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
7. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. – С. 3-8.
8. Кокаева Х.В. Обучение русской монологической речи младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд.пед.наук. Владикавказ, 2019
9. Рязина О.Р., Шаталова Н.С. Полуфункциональность моделирования в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 109-112.
10. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования / Утвержден приказом №373 Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. [Электронный ресурс] URL:<http://www.minobr.ru/>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Баранова Екатерина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва);

кандидат экономических наук Тарасова Елена Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет», Педагогический институт имени В.Г. Белинского (г. Пенза)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организации процесса формирования ответственного отношения студентов к здоровью в образовательном процессе вуза; приводятся данные диагностического исследования по выявлению отношения студентов бакалавриата к здоровью, свидетельствующие о низком уровне выраженности всех компонентов этого отношения - эмоционального, познавательного, практического и поступочного; обсуждаются педагогические условия формирования ответственного отношения к здоровью у студентов вуза, делается акцент на базовом стратегическом условии - повышении уровня субъектности студента, влекущем за собой развитие ответственности личности, в том числе в сфере здоровья.

Ключевые слова: здоровье, ответственность, отношение к здоровью, здоровый образ жизни, культура здоровья, студенчество.

Annotation. The article substantiates the need for organizing the process of forming a responsible attitude of students to health in the educational process of the university; the data of a diagnostic study to identify the attitude of undergraduate students to health are presented, indicating a low level of severity of all components of this attitude - emotional, cognitive, practical and progressive; the pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to health among university students are discussed, an emphasis is placed on the basic strategic condition - an increase in the level of student's subjectivity, which entails the development of personal responsibility, including in the field of health.

Keywords: health, responsibility, attitude to health, healthy lifestyle, health culture, students.

Введение. Категория «здоровье» является одной из фундаментальных характеристик человеческой жизни, важнейшим индикатором ее качества. В социологии здоровье индивида рассматривают как компонент человеческого капитала, важный ресурс; как следствие определенного образа жизни; как ценностный приоритет человека, универсальную высшую ценность. В последние полвека в мире все более укореняется парадигма личной ответственности человека за собственное здоровье.

С точки зрения общественного блага востребовано такое отношение его членов к здоровью, которое актуализирует осознание своих потребностей в сфере здоровья и ответственность за собственное здоровье, устойчивую мотивацию и волевые усилия в деле сохранения и укрепления здоровья. Установки, стереотипы и в целом ответственное отношение к здоровью сегодняшних студентов как резерва интеллигенции в будущем обязательно скажутся на отношении к здоровью, к ЗОЖ, всего российского населения.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях принята биопсихосоциальная модель здоровья. Холистическое определение здоровья включает «оптимальное функционирование и развитие человека в духовном плане (осознанная ответственность в социальной и более широких системах жизнедеятельности вплоть до биосферы и ноосферы), когнитивной сфере (разумный оптимизм и наличие здоровьесворящих установок) и психоэмоциональной сфере (эмоциональная уравновешенность), а также в плане его биологического тела (энергичность и физические возможности)» [7, с. 10].

И.В. Журавлева очень точно описывает атрибуты здоровья как феномена индивидуального сознания: 1) взаимосвязь объекта (здоровья) и субъекта (отношение к здоровью) в ситуации, когда объект является неотъемлемой частью субъекта; 2) постоянное наличие данной ценности, к обладанию которой люди привыкают и обнаруживают ее значимость только в случае утраты; 3) долгосрочность изменения состояния здоровья, в силу чего оно воспринимается как ресурс, который может быть использован для получения других ценностей [4].

В педагогике проблема здоровья рассматривается чаще всего в контексте технологий здоровьесберегающего образования, компонентами которого являются: обеспечение здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения; рациональная (не наносящая вреда здоровью) организация образовательного процесса; физкультурно-оздоровительная работа; просветительско-воспитательная работа со всеми участниками образовательного процесса (обучающимися, педагогами и родителями); профилактика здоровьеповреждающих паттернов поведения.

Личность представляет собой систему многообразных отношений (В.Н. Мясичев). Отношение – субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, вызывающее желание поступать определенным образом. Поэтому при необходимости изменить поведение человека, указывает К.А. Абульханова, необходимо вести речь о развитии соответствующего отношения [1]. Очевидно, что наличие знаний и представлений в сфере здоровья не может изменять поведение человека в этой области, не будучи подкрепленным ответственным отношением к здоровью.

Понятие «отношение к здоровью» трактуется большинством ученых как система избирательных связей личности с разными явлениями окружающего мира, способствующими (угрожающими) здоровью, определяющими оценку своего физического и психического состояния, а также организация самой личностью жизнедеятельности, способствующей сохранению здоровья. Отношение к здоровью содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Очевидно, что поведенческий компонент проявляется прежде всего в уровне соответствия стиля жизни человека требованиям здорового образа жизни (ЗОЖ), который является компонентом общей культуры личности и базируется на принципе индивидуальной ответственности за свое здоровье. Критериями ЗОЖ являются осознание ответственности за свое здоровье, активная направленность на его сохранение и развитие, исключение из обыденной жизни вредных для здоровья факторов.

Междисциплинарный анализ научных источников показал, что при рассмотрении феномена здоровья наряду с категорией «ЗОЖ» часто употребляется понятие «культура здоровья», которую считают компонентом общей культуры человека и выделяют ее составляющие: 1) ценностное отношение к своему здоровью и 2) реализация потребности вести здоровый образ жизни. По нашему мнению, выделение второй составляющей как самостоятельной излишне, поскольку она является неизбежным следствием первой – ценностного отношения к здоровью. Известно, что чем выше уровень усвоения ценности, тем большие волевые усилия предпринимает человек для ее реализации (Л.И. Божович).

Т.В. Белинская выделила характеристики ценностного отношения к здоровью: сформированность знаний и представлений о здоровье как о ценности, позитивная валологическая активность, осознанность отношения к здоровью, наличие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья. Она резонно называет механизм развития ценностного отношения к здоровью активную деятельность субъекта по разрешению противоречия между осознанием ценности здоровья и реальным поведением [2]. По нашему мнению, эта деятельность по разрешению противоречия детерминируется не просто ценностным, а ответственным отношением к здоровью, только при достаточном уровне интернальности личности в сфере здоровья возможна активация этой деятельности. Ценности же могут оставаться на уровне «знаемых», не побуждая человека к активным действиям, когда здоровье на когнитивном уровне переживается как безусловная ценность, но на поведенческом компоненте отношения к здоровью это никак не отражается.

В контексте отношения к здоровью в научной литературе используются термины «ценностное», «ответственное», «осознанное», «позитивное», «активное», «грамотное», «адекватное». Предпочтителен, на наш взгляд, термин «ответственное отношение к здоровью», поскольку именно ответственность за свое здоровье является определяющей детерминантой здоровьесберегающего поведения. По замечанию К.А. Абульхановой, «в такой деятельности, за осуществление которой личность целиком берет на себя ответственность ... происходит превращение личности в ее субъекта» [1, с. 28]. Очевидно, что есть и обратное влияние - превращение в субъекта, возрастание субъектности неизбежно повышает степень интернальности личности, ее ответственности за собственные действия в отношении здоровья. Поэтому педагогическая работа по увеличению субъектности студентов является одним из стратегических условий формирования их ответственного отношения к здоровью.

По мнению А.О. Кошелевой, личная ответственность стимулируется либо чувством самосохранения и потребностью в выживании, либо отношениями ответственной зависимости от групп значимого общения, либо групповыми корпоративными нормами ответственности, принятыми в данном сообществе людей [5]. Следовательно, организуя педагогическое влияние на повышение ответственности студентов в сфере

здоровья, необходимо актуализировать, через правильное информирование о последствиях саморазрушительного поведения, механизмы самосохранения; обеспечить культивирование здоровья в студенческой группе и в масштабах всей образовательной организации.

Студенчество – период, когда человек начинает брать на себя ответственность практически за все сферы своей жизнедеятельности. И в этом плане студенческий возраст можно считать сензитивным для формирования у личности ответственного отношения к здоровью.

Студентов, с одной стороны, принято, в силу возрастных особенностей, считать группой, пренебрежительно относящейся к собственному здоровью (молодым свойственна вера в неисчерпаемость своих физических ресурсов), с другой стороны, их, как будущих работников высококвалифицированного труда, априори наделяют достаточной мерой сознательности, саморегуляции, ответственности, инициативы. В педагогических исследованиях чаще подтверждается первый тезис – фиксируется склонность студентов к нездоровому образу жизни (нарушение режима дня, неправильное питание, употребление психоактивных веществ и пр.) на фоне множества эмоциональных переживаний и высокой мотивации достижений, ухудшение состояния их здоровья из-за превышения адаптационных возможностей, связанного с психическими перегрузками, высоким напряжением в интеллектуально-эмоциональной сфере [8; 10]. Указывается, что в условиях информатизации, глобализации мировых процессов существенно повышается риск аутодеструктивного поведения в молодежной популяции, особенно в среде учащейся молодежи [6].

Несмотря на данные многих исследований о специфике аксиосферы студентов вуза, констатирующих, что в лидирующую тройку ценностей у студентов входят «семья», «здоровье» и «друзья», нельзя не согласиться с подтвержденным эмпирически тезисом Е.П. Пчелкиной о противоречивости в системе их ценностных предпочтений: «Значимость здоровья характеризуется как высокая только на когнитивном уровне, однако на поведенческом она проявляется низкой готовностью и отсутствием реальных действий заботы о нем» [9, с. 35]. Этот тезис подтверждается и другими исследователями, указывающими на разрыв между декларируемыми нормами поведения в отношении здоровья и реальным поведением студентов.

В нашем локальном исследовании с целью выявления отношения к здоровью приняли участие 52 студента бакалавриата Пензенского государственного университета (направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»). Для диагностики был выбран тест «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин), выявляющий интенсивность отношения личности к здоровью и 4 компонента отношения: эмоциональный, когнитивный, практический и поступочный. Авторы теста так дифференцируют практическую и поступочную шкалы: первая указывает на готовность человека включаться в различные практические действия по укреплению здоровья, вторая – на стремление к изменению отношения к здоровью своего социального окружения (семьи, друзей и др.). Познавательная шкала помогает фиксировать степень глубины интересов личности в сфере жизнедеятельности, связанной со здоровьем. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Диагностические данные по тесту «Индекс отношения к здоровью» (%)

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональная	30,2	57,7	12,1
Познавательная	38,8	46,5	14,7
Практическая	35,3	47,3	17,4
Поступочная	48,2	43,6	8,2
Общая интенсивность отношения	38,1	48,8	13,1

Представленные в таблице данные позволяют констатировать, что отношение к здоровью у студентов, принявших участие в диагностике, в целом не вызывает педагогического оптимизма.

Так, по шкале «общая интенсивность отношения» (показатель, фиксирующий, насколько в целом сформировано отношение к здоровью у человека, насколько сильно оно проявляется) высокий уровень обнаружен лишь у 13,1% респондентов. Велик процент тех (38,1), у кого отношение к здоровью во всех его компонентах – познавательном, эмоциональном и поведенческом – проявляется на низком уровне. 48,8% студентов продемонстрировали средний уровень по шкале «интенсивность отношения».

Частично подтверждены приведенные выше выводы других исследователей о противоречии между декларируемой ценностью здоровья и реальными поведенческими стратегиями в сфере сбережения здоровья: показатели по поступочной шкале ниже, чем по познавательной (высокий уровень у 8,2% по поступочной шкале и у 14,7% – по познавательной, низкий – у 48,2% и 38,8% соответственно). Это означает, что студенты готовы в лучшем случае воспринимать информацию о здоровье из разных источников, но сами не проявляют активности и инициативы в ее поиске и не стремятся реализовать ее в своем поведении, не стараются менять свое окружение в плане установок на сохранение здоровья. Возможно, на среднегрупповые результаты оказал влияние возраст респондентов (18-21 гг.), незавершенность их личностного развития, при том, что специфика стимульного материала методики С.Д. Дерябо и В. А. Ясвина требует довольно высокого уровня личностной и социальной и зрелости.

Эмоциональная шкала опросника фиксирует, в какой степени человек чувствителен к разным сигналам своего организма, получая удовлетворение от ощущения здоровья, и эстетическим аспектам здоровья (чистота кожи, хорошее телосложение и пр.). Если степень выраженности этого компонента высокая, то человек заботится о здоровье не в силу необходимости, а ради удовольствия. В нашей студенческой выборке высокий показатель по этой шкале выявлен только у 12,1%, третья часть студентов показали низкие баллы. Это несколько расходится с распространенным мнением о том, что молодежь центрирована именно на эстетических аспектах здоровья.

Позитивным фактом является превышение показателей по практической шкале над поступочной – высокий уровень по первой у 17,4% студентов, по второй у 8,2%. Это означает, что, хотя студенты и не являются пропагандистами ЗОЖ, не стремятся повлиять на отношение к здоровью у окружающих (поступочный компонент), почти пятая часть из них активна в заботе о своем здоровье в практической сфере (оздоровительные процедуры, посещение спортивных секций и групп здоровья, приверженность правилам

здорового питания, следование здоровому образу жизни в целом). Нельзя при этом не отметить, что значительная часть студентов (35,3%) продемонстрировала низкую степень выраженности практического компонента отношения к здоровью.

В компетентностной модели выпускника образовательной программы (ФГОС+++) по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» есть универсальная компетенция (УК-7), предполагающая способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Индикаторами достижения этой компетенции, в частности, заявлены: ИУК-7.1 – «выбирает здоровьесберегающие технологии для поддержания здорового образа жизни с учетом физиологических особенностей организма и условий реализации профессиональной деятельности» и ИУК-7.3 – «соблюдает и пропагандирует нормы здорового образа жизни в различных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности».

Полученные нами диагностические данные свидетельствуют, однако, что названные индикаторы компетенции УК-7 не достигают желаемого уровня – студенты продемонстрировали относительно низкие показатели по практической (ИУК-7.1) и поступочной (ИУК-7.3) шкалам опросника. Эти данные, безусловно, должны быть руководством к педагогическим действиям, направленным на изменение отношения студентов к здоровью – своему и окружающих. Среди таких мер важное место занимает актуализация некоторых условий и факторов в образовательной среде вуза.

Выводы. Можно присоединиться к И.П. Бочарову, предлагающему следующие педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к здоровью: формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни; аксиологизация образовательного процесса в вузе; учет возрастной и субкультурной специфики студенчества; преемственность формирования у студентов ценностного отношения к здоровью на основе многоуровневости профессионального образования; формирование экологической культуры студентов [3]. Справедливо, в частности, указание на взаимодетерминацию развития экологической культуры и культуры здоровья, поскольку в обоих случаях речь идет о стратегии сбережения биологического ресурса – в первом случае глобального, во втором – индивидуального. Экологическое сознание и экологическая культура личности, несомненно, являются маркерами ответственности личности в целом и ответственного отношения к здоровью, своему и окружающих, в частности.

Кроме того, по нашему мнению, необходимы следующие педагогические условия (условия здесь понимаются как значимо влияющие обстоятельства в образовательном процессе вуза):

- такая постановка проблематики здоровья в образовательном процессе (с привлечением потенциала учебных курсов экологии, философии, культурологии, иностранного языка, психологии, педагогики), чтобы студенты воспринимали здоровый образ жизни не только как личностную, но и как профессиональную ценность (через рефлексию феномена здоровья в контексте жизненного самоопределения, стратегии индивидуальной и профессиональной самоэффективности);

- реальный, а не декларируемый акцент на деятельностном подходе в формировании ответственного отношения студентов к здоровью посредством широкого диапазона систематической оздоровительной и физкультурно-спортивной активности, поскольку преобладающий в вузе информационный подход не способен решить проблему формирования такого отношения;

- обязательная свобода выбора форм и методов внеучебной оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности студентов, обеспечивающая заинтересованную систематическую включенность в контекст ЗОЖ, и исключающая тотальное принуждение и начетничество;

- применение в рамках занятий по физической культуре специальных диагностических приемов, методов самодиагностики, позволяющих формировать у студентов адекватную самооценку своего здоровья и адекватную оценку необходимых усилий по его поддержанию и развитию (известна интегрирующая роль эмоционально-оценочного компонента в структуре отношения к здоровью);

- использование в работе со студентами интернет-ресурсов (сайты с велнес-программами, социальные ролики, блоги и влоги, документальные и художественные фильмы), в привлекательной для молодежи форме пропагандирующих модные модели поведения по управлению своим индивидуальным здоровьем, соотносимые со здоровым образом жизни и самосохранительным поведением, при этом апеллирующих к личной ответственности человека за свою жизнь и здоровье;

- реализация принципа опережающего воздействия (первичной профилактики) – устранение неблагоприятных факторов, вызывающих здоровьеповреждающее поведение, повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов (во множестве присутствующих в жизни студенческого сообщества), системная демонстрация студентам идеи неразрывного единства категорий «безопасность жизнедеятельности» и «ответственное отношение к здоровью»;

- культивирование в среде профессорско-преподавательского состава вуза ориентации на здоровый образ жизни (педагог обязан демонстрировать воспитанникам здоровьесориентированные образцы и нормы поведения), а также освоение педагогами приемов педагогической поддержки студентов в такой ориентации.

Базовым, стратегическим условием формирования у студентов ответственного отношения к здоровью является, как отмечалось выше, повышение уровня их субъектности, влекущее за собой развитие ответственности личности. Один из способов актуализации этого условия – создание в образовательном процессе ситуаций выбора, необходимости принятия решений студентом с последующим осознанием своей ответственности за эти выборы и решения.

В целом, учить студентов делать выбор и принимать решения – актуальнейшая задача в современных реалиях, когда стремительно расширяется пространство альтернатив и диапазон выборов образа жизни в целом и здорового образа жизни, в частности.

Литература:

1. Абульханова К.А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: Психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 17-35.
2. Белинская Т.В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 174 с.
3. Бочаров И.П. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у студентов высшей школы технического профиля // Вестник московского государственного областного университета. – 2014. – №2. – С. 8-19.

4. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества: учебн. пособие. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
5. Кошелева А.О. Профессиональное образование: инновационная функция: монография. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2018. – 188 с.
6. Лапшин В.Е. Формирование жизнеутверждающих идеалов как мера профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. - № 2 (14). – С. 153-159.
7. Маджуга А.Г. Психолого-педагогические детерминанты формирования культуры здоровья студентов в условиях современного вуза / А.Г. Маджуга, Р.М. Давлетшина. – Стерлитамак: СГПА им. З. Бишовой, 2011. – 194 с.
8. Меерманова И.Б., Койгельдинова Ш.С., Ибраев С.А. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Медицинские науки. – 2017. – № 2. – С. 193-197.
9. Пчелкина Е.П. Образовательная среда вуза в формировании ценностных предпочтений студентов в отношении здоровья // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2014. – С. 30-39.
10. Семикин В.В., Анисимов А.И., Басаровская П.А. Ценностно-смысловые ориентации и отношение к здоровью студентов вузов // Развитие личности. – 2018. - №4. – С. 120-133.

Педагогика

УДК 372.8

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и дошкольной психологии Башаева Совбика Абуевна**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик
начального образования Мукаева Асет Шахидовна**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

О ПРОБЛЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТЯХ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. На современном этапе проблема преемственности смежных звеньев системы образования стоит достаточно остро, являясь одной из центральных проблем отечественной педагогики. Цель исследования – изучить основные составляющие проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования. В ходе проведенного анализа определены основные составляющие преемственности образовательного процесса: целевая направленность, обусловленная органичным сочетанием целей и задач воспитания и обучения детей на каждой конкретной ступени их развития; содержательная направленность, связанная с разработкой и обеспечением «сквозных» линий в содержании, подготовкой единых курсов изучения отдельных программ и технологическая направленность, предусматривающая внедрение инновационных форм, методов и способов воспитания и обучения детей. Таким образом, наиболее сложным и уязвимым с психологической точки зрения является переходный период от дошкольного к школьному детству.

Ключевые слова: начальное образование, дошкольное образование, преемственность в образовании, ступени развития.

Annotation. The problem of continuity between adjacent links of the education system has always been one of the central problems of domestic pedagogy. The aim of the research is to study the main components of the problem of continuity of preschool and primary school education. In the course of the analysis, the main components of the continuity of the educational process were determined: Target orientation associated with the coordination of goals and objectives of upbringing and teaching children at each specific stage of their development; content orientation associated with the development and provision of "through" lines in the content, the preparation of uniform courses for the study of individual programs and technological orientation, providing for the introduction of innovative forms, methods and ways of raising and educating children. Thus, the most difficult and vulnerable from a psychological point of view is the transition period from preschool to school childhood.

Keywords: primary education, preschool education, continuity in education, stages of development.

Введение. На современном этапе проблема преемственности смежных звеньев системы образования стоит достаточно остро, являясь одной из центральных проблем отечественной педагогики. В педагогических исследованиях данная проблема освещена достаточно подробно, вместе с тем ряд аспектов преемственности нуждается в дальнейшем изучении.

По результатам проведенных исследований определены теоретические, организационно-методические принципы преемственности, пути ее реализации в условиях непрерывности образования [1, 3].

Цель исследования – изучить основные составляющие проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Методы исследования. Преемственность - внутренняя органическая связь общего духовного и физического развития на стыке дошкольного и школьного возраста, внутренняя подготовка к логическому переходу на следующую ступень развития. Ряд отечественных и зарубежных педагогов-практиков в качестве основного компонента преемственности называют учебно-воспитательный процесс в целом [6, 8].

Изложение основного материала статьи. Некоторые ученые демонстрируют принципы преемственности в методах и видах обучения, используя концепцию учебно-игровой деятельности. Очень часто имеют место исследования, в которых доказывается, что преемственность необходимо осуществлять комплексно, на всех этапах обучения, принимая во внимание цели, содержание, формы, методы, и реализовывать посредством взаимодействия всего комплекса профессиональных уровней [7].

В 1996 году Коллегией Министерства образования Российской Федерации была утверждена преемственность в качестве основного условия непрерывности образовательного процесса, в качестве идеи приоритета развития личности выступил лидирующий принцип преемственности на этапе дошкольного -

начального школьного образования. В преемственности дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательной школы предусматривается определение взаимосвязи между ее элементами, направленное на последовательное решение задач обучения и воспитания - взаимосвязь учебного содержания, воспитательно-образовательной работы и методов ее осуществления. Основным блоком преемственности обозначена взаимосвязь предыдущего и последующих образовательных этапов и сохранение конкретных черт предшествующего опыта в последующем. Ключевым моментом, по мнению специалистов, в преемственности можно считать противоречия ведущих линий воспитания и обучения дошкольников и детей младшего школьного возраста.

Перспективный подход к формированию преемственности дошкольного и начального образования на современном этапе нашел отражение в Концепции непрерывного образования, которая представляет собой стратегический документ, раскрывающий перспективные направления формирования дошкольного начального образования. В данной Концепции преемственность дошкольного и начального общего образования позиционируется на уровне целей, задач и принципов отбора содержания непрерывного дошкольного и младшего школьного образования. В Концепции нашли отражение и психолого-педагогические условия воплощения непрерывного образования на указанных этапах развития подрастающего поколения. В Концепции пропагандируется отказ от диктата начальной ступени школьного образования по отношению к дошкольному, утверждается индивидуализация и дифференциация образования, формирование такой образовательно-развивающей среды, когда каждый ребенок имеет возможность чувствовать себя комфортно, развивая свои способности в соответствии с возрастом [2].

Основопологающим принципом, характеризующим преемственность в Концепции по праву можно назвать реализацию основного направления в развитии подрастающего поколения на этапе дошкольного и начального школьного образования, придание педагогическому процессу целостности и последовательности. Комплексность дошкольного и начального образования, в соответствии с Концепцией непрерывного образования, предусматривает решение основополагающих задач:

- обеспечить привлечение подрастающего поколения к основным ценностям здорового образа жизни;
- обеспечить эмоциональный комфорт и благополучие в каждом конкретном случае, создать условия для развития положительного мировосприятия;
- обеспечить условия для формирования инициативной личности, привить навыки произвольности и любознательности, способности к творческому самовыражению;
- стимулировать коммуникативную, познавательную, игровую активность детей в различных видах деятельности;
- обеспечить формирование компетентности в сфере отношений к миру, людям, себе;
- включение детей в различные формы сотрудничества;
- формирование готовности к активному взаимодействию с окружающим миром;
- формирование умений и навыков обучения, готовности к участию в образовательном процессе основного звена школы и самообразованию;
- привитие навыков самостоятельности и инициативности, сотрудничества в разных видах деятельности;
- увеличение доли значимых достижений дошкольного развития;
- оказание специализированной помощи в развитии качеств, которые имеются в неполном объеме;
- индивидуализация процесса обучения, в контексте опережающего развития либо отставания.

Указанные цели нашли отражение в задачах ступеней образования:

а) на дошкольной ступени: сформировать элементарных знаний об окружающем мире; привлечь детей к ценностям здорового образа жизни; развить компетентности в различных формах сотрудничества; обеспечить эмоционального благополучия ребенка; развить инициативность, любознательность, произвольность, способность к творческому самовыражению;

б) на ступени начальной школы: совершенствовать достижения дошкольного развития; формировать готовность к активному взаимодействию с окружающим миром; осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними.

Преемственность детского сада и начальной школы определяется передачей детей в школу с определенным уровнем знаний, умений, общего развития и воспитанности, отвечающим требованиям, предъявляемым к школьному обучению. Воспитать готовность к обучению в начальной школе – это прежде всего создать у детей предпосылки к успешному усвоению учебной школьной программы и обеспечению комфортного нахождения каждого ребенка в детском коллективе. Работникам дошкольных учреждений отводится непростая задача – они должны быть знакомы с требованиями, предъявляемыми к детям в 1 классе и согласно указанным требованиям готовить дошкольников к систематическому обучению в школе, используя в процессе обучения специальные учебные задачи и упражнения, постепенно повышая степень их сложности, формируя у дошкольников предпосылки к учебной деятельности.

Преемственность предусматривает опору школы на достигнутый уровень дошкольного образования. Необходимо принимать во внимание, что указанные действия предполагают определенные финансовые вливания в образовательный процесс. Например, при поступлении в школу ребенку необходимо بغло читать, оперировать цифрами в пределах ста и т.д. В итоге повышенные нагрузки обуславливают переутомление детей, приводит к ухудшению их здоровья, снижению учебной мотивации, потере интереса к учебе, становится причиной неврозов детей и других нежелательных явлений при переходе к школьному обучению. Происходит вытеснение игры и других специфических для дошкольного возраста видов деятельности поурочными занятиями, что еще больше усугубляет ситуацию [5].

В связи с этим педагог должен принимать во внимание степень специальной педагогической готовности каждого конкретного ребенка к обучению в общеобразовательной школе, степень физической и психологической готовности. Ему необходимо иметь представления о специфических особенностях обучения и воспитания детей в дошкольном учреждении и осуществлять организацию учебной деятельности таким образом, чтобы в ней органично сочетались игровые приемы, формы и средства, используемые в дошкольных учреждениях. Применение игровых технологий в начальном образовании обеспечивает лучшую адаптацию к школьному обучению.

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что преемственность обуславливает необходимость постоянных контактов и взаимодействия работников дошкольных учреждений и школьных педагогов. В практике дошкольных учреждений и общеобразовательных школ нашли отражение продуктивные формы

сотрудничества в реализации программ и планов подготовки дошкольников к обучению в общеобразовательной школе, посещение воспитателем уроков в школе, а педагогом общеобразовательной школы занятий в детском саду для знакомства с обстановкой и организацией жизни и обучения ребенка; обменом опытом, поиска оптимальных методов, приемов и форм работы; анализа результатов совместной деятельности.

В ходе анализа форм преемственности, определены наиболее эффективные ее формы. В частности, лучшими признаны такие формы взаимодействия между работником дошкольного образовательного учреждения и педагогом общеобразовательной школы, как совместное знакомство и корректировка программ, посещение открытых уроков и занятий, знакомство с используемыми формами и методиками работы, применение тематических бесед о возрастных особенностях развития ребенка. Необходимо уделять больше внимания связям дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательной школы с другими учреждениями; обеспечить более тесное взаимодействие с методическим кабинетом; принимать участие в педагогических советах и семинарах; организации взаимодействия с семьей посредством взаимодействия с родительским комитетом; сотрудничеству с психолого-педагогической консультационными кабинетами и медицинскими работниками [4].

При этом на протяжении всего учебного года необходимо поддерживать устойчивую связь между детьми подготовительной школы группы детского сада и учениками 1 класса. Знакомство дошкольников с общеобразовательной школой, учебной и общественной жизнью школьников дает возможность расширить соответствующие представления воспитанников дошкольного учреждения, позволяет развить в них интерес к школе, породить интерес к образовательному процессу нового уровня. Формы этой работы могут быть следующими: экскурсия в школу, посещение школьного музея, библиотеки, организация выставок рисунков и поделок, проведение совместных занятий, музыкально-литературных вечеров, и др.

На современном этапе, в условиях достаточного количества исследовательских и методических работ в области преемственности ДООУ и школы, реализация идеи преемственности дошкольного и начального образования сопровождается рядом проблем.

1. Недостаточная согласованность действий различных подсистем образовательно-воспитательной системы.

2. Несовершенство существующих систем диагностики уровня знаний детей при переходе из одного образовательного уровня на другой.

3. Отсутствие учебно-методического обеспечения учебного процесса в подсистемах наследственного образования.

4. Недостаточный уровень подготовки педагогических кадров к работе в системе непрерывного образования.

Выводы. В ходе проведенного анализа определены основные составляющие преемственности образовательного процесса.

1. Целевая направленность, обусловленная органичным сочетанием целей и задач воспитания и обучения детей на каждой конкретной ступени их развития.

2. Содержательная направленность, связанная с разработкой и обеспечением «сквозных» линий в содержании, подготовкой единых курсов изучения отдельных программ. Указанная направленность определяет формирование на каждом этапе основ для дальнейшего изучения учебного материала на более высоком уровне за счет расширения и углубления тематики.

3. Технологическая направленность, предусматривающая внедрение инновационных форм, методов и способов воспитания и обучения детей.

Таким образом, самым сложным с точки зрения психологии является переходный период от дошкольного к школьному детству.

Литература:

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Оказова З.П. Методы педагогических исследований. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2020620373, 28.02.2020. Заявка № 2020620223 от 18.02.2020.

2. Башаева С.А. Проблема преемственности как педагогическая категория. Материалы Международной научно-практической конференции «Шаг в науку». Грозный. 2019. С. 47-51.

3. Быкасова Л.В., Самойлова А.Н. Преемственность в современном образовании. Материалы Международной научно-практической конференции «Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта». Ростов-на-Дону. 2019. С. 94-98.

4. Гадаборшева З.И., Ажиев А.В. Внимание младших школьников в процессе обучения. Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 183-188.

5. Насибуллина Э.Р. Преемственность в экологическом образовании начальной школы и дошкольных учреждений. Материалы Международной научно-практической конференции «Непрерывное образование в современном мире». Москва. 2016. С. 250-252.

6. Рязанова Е.А. Преемственность школы и ВУЗа в реализации индивидуальной образовательной траектории. Материалы Международной научно-практической конференции «Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом ВУЗе». Уфа. 2018. С. 223-226.

7. Третьякова Н.В. Преемственность и адаптация в образовании. Материалы научно-практической конференции «Итоги научно-исследовательской работы за 2017 год». Краснодар. 2018. С. 245-246.

8. Якушина О.В. Преемственность в дошкольном и школьном образовании как залог успешной адаптации ребенка к школе. Материалы Международной научно-практической конференции «Инновационные педагогические технологии». Казань. 2016. С. 33-36.

УДК 378

доцент Баянкина Дина Евгеньевна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

старший преподаватель Крюкова Оксана Анатольевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

старший преподаватель Лебедева Ольга Евгеньевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ личностно-ориентированных образовательных технологий в высшем учебном заведении. Рассматривается информационное и программное обеспечение личностно-ориентированных технологий при подготовке бакалавров в высшем учебном заведении. Анализируются возможности личностно-ориентированного подхода в обучении бакалавров в высшем учебном заведении. Представлена диагностика личностно-ориентированных технологий обучения бакалавров в высшем учебном заведении. В статье констатируется авторами о том, что личностно-ориентированные образовательные технологии как научно обоснованный проект обучения, реализуемый на практике (от замысла, целей, содержания до конкретных методических процедур и отслеживания ожидаемого результата), характеризуют: диагностическое целеобразование, целостность, проектируемость, результативность, алгоритмируемость, управляемость, корректируемость, воспроизводимость, экономичность.

Ключевые слова: личностно-ориентированные образовательные технологии, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированное обучение.

Annotation. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of personality – oriented educational technologies in higher education. Information and software support of personality-oriented technologies in the preparation of bachelors in higher education is considered. The article analyzes the possibilities of a personality-oriented approach in teaching bachelors in higher education. The article presents diagnostics of personality-oriented technologies of bachelor's education in higher education institutions. The article States that personality-oriented educational technologies as a scientifically based learning project implemented in practice (from the concept, goals, content to specific methodological procedures and tracking the expected result) are characterized by: diagnostic goal formation, integrity, projectability, effectiveness, algorithmability, manageability, adaptability, reproducibility, economy.

Keywords: personality-oriented educational technologies, personality-oriented approach, personality-oriented training.

Введение. Подготовка бакалавров в условиях экономической реформы в России, глубоко понимающих теорию и умеющих эффективно использовать полученные знания на практике, - имеет исключительно важное значение. Это обстоятельство обуславливает необходимость повышения эффективности вузовской подготовки будущих специалистов, что сделать достаточно трудно без использования современных информационных технологий. Обеспечение индивидуализации содержания обучения, возможно, прежде всего, во время проведения семинарских занятий, лабораторных работ на ПК, самостоятельной работы бакалавров. Для этих целей в высших учебных заведениях разрабатываются и внедряются такие личностно-ориентированные технологии, как использование обучающе-контролирующих программ, мультимедийных технологий, электронных учебников, систем тестового контроля.

Изложение основного материала статьи. Опыт практического использования оптимизационных и имитационных моделей и обучающе-контролирующих программ на ПК по основным темам изучаемых дисциплин позволяет обобщить полученные результаты автоматизации учебного процесса.

Уровень знаний бакалавров при использовании автоматизированных технологий обучения значительно выше уровня, который был обеспечен с использованием традиционных технологий проведения семинарских занятий. Компьютерные программы в виде деловых игр, моделей или тестов воспринимаются бакалаврами как игры. Это способствует развитию познавательного интереса. Атмосфера дружественного интереса программ с обучаемыми ведет к созданию непринужденной обстановки и позволяет работать в ритме, необходимом для усвоения теоретического материала, применения его к решению практических задач, самоанализа результатов контроля знаний. Работа по подготовке к проведению лабораторных и самостоятельных работ начинается с подготовки информационного обеспечения соответствующей темы. В него входят тексты (Help в программах), освещающие теоретические вопросы; варианты практических заданий, задач, тестов: методические указания по их выполнению. Эффективным методом контроля знаний студентов по всем дисциплинам явилось использование технологии тестирования (как на бумаге, так и за компьютером).

В настоящее время мы используем четыре формы заданий, которые служат основой для составления тестов по любым учебным дисциплинам. Это: задания закрытой, открытой формы, задания на соответствие и на установление правильной последовательности. Наиболее распространенной является первая форма, так как на такие тесты психологически легче ответить, когда знаешь, что один из предложенных ответов является правильным. Количество и содержание вопросов в тесте зависит от того, какой выполняется вид оценки знаний: текущий, итоговый, остаточных знаний. Итоговый тест и тесты остаточных знаний содержат обычно 25-30 заданий, а при текущем контроле могут использоваться тесты с 7-10 заданиями. Как показывает практика, при наличии и бумажного варианта тестирования, по-настоящему эффективны тесты только с помощью компьютера, так как в этом случае бакалавр сразу же получает результат. В целом опыт использования личностно-ориентированных технологий способствует повышению степени внимания и обеспечению активизации бакалавров, развитию их самостоятельности, созданию условий для творческой самореализации, сотрудничеству преподавателя и студентов в процессе обучения.

Личностно-ориентированное обучение предполагает наличие у преподавателя совершенно определенных знаний особенностей личностного развития бакалавров. К таким особенностям относят возрастные, половые, национальные и индивидуальные характеристики. Так, последние из названных

характеристик являются самыми многообразными, причем необходимо учитывать не только их индивидуальную выраженность, но и особенности многочисленных структурных связей и взаимодействий между ними. Среди индивидуальных характеристик особо выделим когнитивно-стилевые, обуславливающие специфику познавательной деятельности студентов. Термин «когнитивный стиль» используется для обозначения определенных отличий восприятия субъектом окружающего мира, его мыслительных процессов, связанных с переработкой и сохранением информации, а также особенностей речевых и предметных действий.

В настоящее время психологическая наука располагает многочисленными экспериментальными данными по изучению сформированности различных когнитивных стилей, которые выделяются в зависимости от основы типологии: особенности восприятия, образования понятий, классификаций, принятия решений и т.д. Среди стилей наиболее известны: полезависимый-полenezависимый (Г. Виткин), импульсивный-рефлексивный (Дж. Каган), аналитичный-синтетичный (В.А. Колга) [4].

Говоря об индивидуальном стиле бакалавра (обучающегося), необходимо иметь в виду совокупность его учебных стилей и наличие корреляций между ними [3]. Так, учащиеся с аналитическим стилем («аналитики») являются еще и полenezависимыми, более рефлексивными, преимущественно интровертированными, ригидными. А «синтетики» скорее полезависимы, импульсивны, более гибки, экстравертированы. Учет такую стилевую «букету» обучающегося является одной из возможностей личностно-ориентированного обучения бакалавров. Так, на лабораторно-практических занятиях нами практикуется своеобразный «обмен позициями», который предполагает модификацию поведения и способов познания лиц с противоположными стилевыми характеристиками. На наш взгляд, это позволяет развивать определенную стилевую гибкость познавательной деятельности, что является социально желаемым и личностно необходимым качеством. Поскольку субъекты с промежуточными показателями стиля не отдадут предпочтений определенным условиям деятельности и познавательным ситуациям, а могут достигать успеха в тех и других случаях.

В наших исследованиях любознательности как системного качества личности эти положения нашли экспериментальное подтверждение [2]. Выявленные познавательные стратегии, деятельностная и эмоциональная, обуславливают специфику любознательных проявлений учащихся. У эмоционально-ориентированных учащихся выражены операциональные и личностные затруднения любознательных намерений, а также их интернальная регуляция. У них отмечены самые высокие динамические показатели, характеризующие частоту, глубину и широту любознательных действий, которые, однако, часто сопровождаются отрицательными эмоциями. Это происходит в случае недостаточного соответствия полученной информации ожидаемому прогнозу.

Деятельностно-ориентированные учащиеся демонстрируют более низкие показатели любознательности, у них преобладают агармоничные характеристики. Это чревато появлением множества личностных трудностей при реализации данного свойства. А смешанная эмоционально-деятельностная стратегия обуславливает довольно высокий уровень проявлений любознательных действий и намерений. Оказываются, ярче выражены мотивационные, регуляторные, эмоциональные и динамические признаки. Лица с эмоционально-деятельностной стратегией оказываются в более «выгодных» условиях: их высокая эмоциональность сопровождается рационализмом, мечтательность с продуманными действиями, а излишняя интернальность уравновешивается экстернальными аспектами регуляции.

В связи с вышеизложенным представляется актуальной задачей выработка стилевой гибкости бакалавров, профессиональная деятельность которых предполагает участие в различных жизненных ситуациях (образовательных, бытовых, производственных, гражданских и т.д.), часто не соответствующих их стилевым предпочтениям.

Личностно-ориентированное обучение, в котором взаимодействие ориентировано на востребование субъектного опыта его участников, предполагает использование адекватных образовательных технологий. Мы исходим из того, что образовательную технологию как научно обоснованный проект обучения, реализуемый на практике (от замысла, целей, содержания до конкретных методических процедур и отслеживания ожидаемого результата), характеризуют: диагностическое целеобразование, целостность, проектируемость, результативность, алгоритмируемость, управляемость, корректируемость, воспроизводимость, экономичность [6].

Многолетнее исследование и апробация личностно-ориентированных образовательных технологий и их информационного обеспечения в системе многоуровневого педагогического образования (контекстного и модульного обучения, коллективного взаимообучения, разноуровневого и адаптивного обучения, технологии полного усвоения) позволяют утверждать, что они способствуют функционированию обучающегося в качестве субъекта учебной и профессиональной деятельности, «включению» его собственно личностных функций, ценностного опыта, опыта рефлексии, привычной активизации, сотрудничества операционального опыта [5].

Так, в технологии контекстного обучения содержание и формы организации учебно-познавательной деятельности выстраиваются на основе предметно-профессионального и социо-культурного контекста настоящей и будущей педагогической деятельности.

Хотелось бы подчеркнуть, что согласно теории контекстного обучения моделируется, воссоздается не только предметное содержание какой-либо деятельности, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и содержание отношений, в которые вступают люди при выполнении этой деятельности, то есть социальное содержание. Основной единицей учебной работы становится не «порция информации», а ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости [1].

Сопоставление целей, содержание курса количества и особенностей формируемых профессиональных умений (в соответствии с квалификационной характеристикой) позволяет выявить тематические зоны для поиска адекватных им форм и методов обучения.

В данной научной статье предполагается раскрыть опыт проектирования учебного процесса в условиях единства и преемственности объяснительно-иллюстративного и контекстного обучения; дать анализ неимитационных и имитационных форм и методов, а среди последних - игровых и неигровых; познакомить с дидактическими требованиями к организации диалога полилога дискуссии, «мозгового штурма»; обосновать динамику и оптимальность применения метода анализа конкретных и классических ситуаций, имитационного тренинга «инцидента», разыгрывания ролей, игрового проектирования, деловых и организационно-деятельностных игр, стажировки с выполнением и без выполнения должностной роли.

Во всех случаях за основу контекстного обучения берется образ настоящей или будущей профессиональной деятельности, ибо «подлинное понимание развития сознания и психики человека требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей, которым они обусловлены» (С.Л. Рубинштейн). Это придает обучению «личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» (А.Н. Леонтьев) [4].

Направленность такого обучения на преимущественное развитие и (или) приобретение профессиональных, интеллектуальных и поведенческих умений и навыков в сжатые сроки «выводит» личностные качества обучающихся (наряду с предметным содержанием деятельности) на первый план, так как имитация в основном затрагивает исполнение должностных и позиционных ролей в контексте функциональных обязанностей, стиля педагогического мышления и отношений.

Анализ состояния проблемы обучения и развития личности по литературным источникам и практике работы вузов города Барнаула показал, что в настоящее время образовательный процесс в вузах моделирует традиционный тип обучения со всеми характерными признаками. Сложившиеся подходы в большей мере направлены на развитие предметных действий обучаемых, формирование элементарных представлений, не обеспечивающих необходимого качества знаний, имеют индуктивный характер, основываются на иллюстративно-объяснительных методах.

Существенно отличается от других вузов города Барнаула Алтайский государственный педагогический университет и Алтайский государственный аграрный университет. На кафедрах постоянно апробируются новые личностно-ориентированные технологии обучения, вводятся новые интеграционные курсы. Измерим эффективность образовательной среды после использования информационно-технологических курсов на примере этих вузов. В ходе эксперимента были задействованы 1000 бакалавров 1-х курсов. Уровни оценивания измерений: низкий, недостаточный, неопределенный - 0 баллов; средний, приемлемый, удовлетворительный, определенный - 1 балл; высокий, планируемый, желаемый, подтверждаемый - 2 балла; отличный, выше планируемого, уникальный - 3 балла.

Условия измерения показателей производились во всех случаях учебного взаимодействия с бакалаврами путем субъективного оценивания преподавателем: наблюдения за студентами на каждом занятии; выполнения стандартных учебных заданий - подготовиться к семинару, лекции; результатов выполнения специальных и нестандартных учебных заданий - творческих работ, формирование информационных центров, вопросов, задаваемых бакалаврами при выполнении ими практических работ - о целесообразности тех или иных заданий; ответов, высказываний, выступлений, реплик студентов, а также задаваемых им вопросов, участия в коллективной дискуссии. Кроме того, анализу подвергалось и общение во внеучебное время - на кураторских часах, развлекательных мероприятиях в неформальной обстановке, результаты опросов, контрольных работ, тестов. Каждые 3 недели проводились контрольные задания, тесты, опросы с традиционными вопросами: что нравится, что не нравится, что хотелось изменить. Оценивались рефераты, эвристические сочинения, дайджесты на разнообразные темы; результаты выполнения и защиты проектов.

Таким образом, мы располагаем достаточно большим объемом информации, позволяющей конструировать интегративную оценку. Из 1000 (почти 25% от общего числа бакалавров вузов) анкетированных только 3 человека не захотели участвовать в эксперименте, не выполнили ни одного задания. Но в то же время эти 3 человека регулярно посещали задания. Причина кроется, скорее всего, в психологических особенностях этих студентов, их боязни высказывать свои мысли.

Несовершенство умственного развития в образовании обусловлено недостатками информационно-технологического обучения, в процессе которого познавательная активность личности снижается, что приводит к дефициту развития самостоятельного, творческого мышления.

Более 50% бакалавров 1-х курсов Алтайского государственного педагогического университета и Алтайского государственного аграрного университета после введения новых личностно-ориентированных интегрированных курсов имеют отличный показатель усвоения информации - 3 балла, 30% - высокий балл - 2; 15% - удовлетворительный - 1 балл. 2% - низкий показатель - 0.

Выводы. Гуманизация и гуманитаризация образовательных систем предполагают отказ от «лоскутности» картины мира, создаваемой дублированием научных дисциплин и банками научных данных в многочисленных учебных предметах, от избыточных сведений и знаний в базовом компоненте образования, создание вложенности знаний на принципах вариативности и индивидуальной востребованности. Не случайно интегрированные курсы в Алтайский государственный педагогический университет и Алтайский государственный аграрный университет вводятся на первом году обучения.

Литература:

1. Вербичкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 75 с.
2. Гусева Т.А. Стилиевые аспекты любознательности: монография. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. - 170 с.
3. Ливер Б.Л. Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. — М.: Новая школа, 1995. - 48 с.
4. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.
5. Попова Н.В., Баранова Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики" сборник материалов. Алтайский государственный университет. - 2018. - С. 628-636.
6. Попова Н.В., Грабиненко Е.В., Воронцов П.Г. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 258-262.

УДК 37.013.77

**старший преподаватель кафедры социальной педагогики
и психологии Безносок Екатерина Владимировна**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье раскрыта сущность и содержание понятия «коммуникативная компетентность младших школьников», описаны содержательные характеристики коммуникативной компетентности и психолого-педагогические особенности ее формирования в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, младший школьник, психолого-педагогические особенности.

Annotation. The article reveals the essence and content of the concept of "communicative competence of junior schoolchildren", describes the content characteristics of communicative competence and the psychological and pedagogical features of its formation at primary school age.

Keywords: competence, competence, communicative competence, junior schoolchild, psychological and pedagogical features.

Введение. Современный этап развития общества требует совершенствования содержания и технологий образования в Российской Федерации, поиска новых путей и ресурсов улучшения образовательной системы. Важное место в реформировании современного образования занимает ее начальное звено, где закладываются основы общеобразовательной подготовки школьников. В соответствии с действующим ФГОС НОО (приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 г. №373) основное внимание акцентируется на важности формирования ключевых компетентностей младших школьников, одной из важнейших среди которых является коммуникативная компетентность. Однако, несмотря на определенные достижения в дидактике по формированию коммуникативных умений и навыков у обучающихся начальных классов, вопросы развития коммуникативной компетентности младших школьников требуют дальнейшего решения.

Изложение основного материала статьи. Модернизация современного образовательного пространства направлена на формирование современного образования, поскольку сейчас традиционная «знаниевая» парадигма уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному общению в различных сферах поликультурного пространства. Компетентностная переориентация российского образования актуальна и сложна, ведь требует социализации личности, способной к жизни и самореализации в обществе, способной к самосовершенствованию и обучению в течение жизни, что обеспечивается путем формирования ключевых компетенций, необходимых каждому современному человеку для успешной жизнедеятельности. Особую значимость в обществе в наше время и обучении обучающихся в современной школе приобретает коммуникативная компетентность, что в свою очередь диктуется требованиями жизни и определяется как ключевая компетентность обучающихся начальной школы.

Способность обучающихся начальной школы к коммуникации в значительной степени влияет на эффективность процесса общения. Коммуникативная компетентность является ключевой в образовательном процессе, тесно связана с общением и коммуникацией и изучается различными научными отраслями. Ученые-дидакты, методисты, психологи, лингвисты (А.А. Андреев, Н.М. Бибик, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Савченко, Н.А. Хомский) рассматривают коммуникативную компетентность не только как цель учебной деятельности, а как одно из важных условий формирования успешности младшего школьника в образовательном процессе. Изучение проблемы в дидактическом аспекте требует выяснения психолого-педагогической природы ряда понятий, ключевыми из которых являются следующие: общение, коммуникация, коммуникативность, компетентность, компетенция, компетентность коммуникативная [1, 3, 13].

По мнению А.В. Скрипченко и Л.В. Волынской общение имеет большое воспитательное значение, поскольку оно расширяет общий кругозор человека, является обязательным условием формирования общего интеллекта, мышления, памяти, восприятия, внимания [1, с. 105].

Под общением А.А. Леонтьев понимает такую активность собеседников, в ходе которой они, влияя друг на друга с помощью знаков (в том числе и речевых), организуют свою совместную деятельность [9, с. 19].

Итак, коммуникация – это процесс обмена информацией (фактами, идеями, взглядами, эмоциями и т.д.) между двумя или более лицами, общение с помощью вербальных и невербальных средств с целью передачи и получения информации.

Поскольку исследование касается формирования коммуникативной компетентности младших школьников, то целесообразно, по нашему мнению, рассмотреть понятие «коммуникативность».

Коммуникативность как совокупность свойств личности является предметом научных исследований в дидактике, психологии, психолингвистике (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.В. Хуторской).

Наиболее известные признаки ключевых компетенций приведены в трудах И.П. Задорожной, И.А. Зимней, Е.А. Савченко, а именно: полифункциональность, надпредметность, междисциплинарность, многокомпонентность, направленные на формирование критического мышления, рефлексии, определения собственной позиции [7].

В данном аспекте коммуникативность представляется как социальная компетентность, которая проявляется в способности взаимодействовать в группах при выполнении общих задач, реализовывать определенное ролевое поведение, осуществлять общественно полезную деятельность [14].

Коммуникативная компетентность формируется в процессе общения, что дает основание утверждать, что она представляет собой интегрированную способность личности, проявляющуюся, прежде всего, через приобретение опыта коммуникативной деятельности, умение выражать свои мысли, чувства в различных коммуникативных ситуациях, образовательном процессе, культурной жизни, а также через формирование мотивационно-ценностной основы общения, осознание роли языка для эффективного общения и культурного

самовыражения.

С этой целью в процессе обучения младшие школьники должны овладеть определенными видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом), русским языком как основным средством общения.

Стоит заметить, что на практике начального обучения русскому языку усвоение языковых явлений часто становится самоцелью. Вместо этого необходимо направить изучение языка на осознанное, целесообразное, правильное использование средств речи в таких процессах как сравнение, обобщение, абстрагирование, учитывая психофизиологические особенности внимания, памяти, мышления и т.д.

Для эффективного формирования коммуникативной компетентности младших школьников необходимо выявление и обоснование соответствующих психолого-педагогических предпосылок. При этом педагогический аспект обеспечивает желаемое развитие психологических процессов восприятия информации, умение анализировать ее, сравнивать, обобщать, абстрагировать, учитывая психофизиологические особенности внимания, памяти, мышления и т.д.

К проблеме языка и мышления, коммуникативной деятельности, поэтапного формирования коммуникативных действий, психологии овладения речью обращались отечественные и зарубежные ученые (И.Д. Бех, Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ч. Осгуд, С.Р. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Д.Н. Узнадзе).

Для определения психологических основ формирования коммуникативной компетентности младших школьников мы опирались на концептуальные идеи Л.С. Выготского и представителей его психологической школы (И.Р. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия).

Младший школьный возраст, по мнению И.В. Дубровиной, характеризуется стремлением учеников получить знания, овладеть разнообразными умениями, компетентностями. Необходимо, чтобы каждый ребенок почувствовал свою ценность и неповторимость [11, с. 255].

Важное место при этом принадлежит речевой коммуникации, что является неременным условием развития ребенка, одним из важнейших факторов его социально-коммуникативного развития и формирования коммуникативной компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что речевая деятельность рассматривается в научных источниках как система речевых действий, обеспечивающих общение – взаимодействие двух или нескольких говорящих с целью обмена информацией, реализуется во время слушания, говорения, чтения и письма.

А.Н. Леонтьевым предмет речевой деятельности рассматривается как основной элемент его содержания. Он может быть материальным и идеальным. Предмет общения, как подчеркивает И.А. Зимняя, является идеальным. Выражение своего мнения или передача мыслей других людей является целью говорения и письма, цель аудирования и чтения заключается в понимании мыслей других людей [7, 9].

Продуктом общения является текст (устный или письменный), понимание прослушанного или прочитанного текста. Результат речевой деятельности может выражаться в реакции-ответах.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать: мотивированность младших школьников к общению правомерно рассматривать как механизм побуждения, мобилизации активности, возникновения и развития потребностей, интересов, стимулов, которые обеспечивают как положительное отношение обучающихся к работе с текстом, так и продуктивную речевую деятельность как основу формирования мотивационного компонента коммуникативной компетентности.

Для развития коммуникативной компетентности обучающихся необходимо целенаправленно обучать младших школьников сначала определять свои намерения, замысел, цель, поскольку они являются основой для построения собственного текста, отбора необходимой информации, языковых единиц и т.п.

Планирование предполагает осмысление коммуникантом предмета коммуникации, его признаков и связей, решения задач: что сказать, в какой последовательности. Программа действий представлена во внутренней речи коммуниканта, переходящей от мысли к слову и от слова к мысли. Считаем, что эти этапы достаточно важны для формирования коммуникативной компетентности обучающихся, поскольку дают возможность перетрансформировать внутреннюю речь во внешнюю, что обеспечивает точное преобразование мысли в словесную форму. Как видим, с психологической точки зрения общение является реальным процессом решения коммуникативных намерений и задач [9, 10, 15].

Целесообразно в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся учить их ориентироваться в коммуникативной ситуации (реальной и учебной), коммуникативных намерениях (собственных и собеседника), определять коммуникативную цель общения, распознавать личность собеседника (его социальную роль). Умея ориентироваться, говорящий реализует свои коммуникативные намерения и достигает коммуникативную цель.

Речевая деятельность, по мнению большинства психологов (Л.С. Выготского, И.Р. Гальперина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна) – это совокупность речевых действий (коммуникативных актов) и речевых операций говорящих. На этапе планирования речевой деятельности цель общения соотносится с конкретными действиями, а в период реализации этих действий для того, чтобы достичь поставленных коммуникативных намерений, говорящему необходимо учитывать условия, в которых будут осуществляться коммуникативные действия [5, 6].

В учебном процессе при формировании коммуникативной компетентности младших школьников важно учитывать особенности внимания, памяти, мышления, восприятия и понимания текста, особенности характера, темперамента, интеллектуального потенциала обучающихся и т.д. Большое значение при формировании коммуникативной компетентности имеет внимание. Стойкая концентрация внимания дает возможность младшему школьнику эффективно воспринимать информацию, самостоятельно создавать тексты, успешно общаться.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность представляет собой сложную интегрированную характеристику личности, проявляющуюся через приобретение опыта коммуникативной деятельности. Целенаправленное формирование коммуникативной компетентности младших школьников является неотъемлемым условием внедрения компетентностного подхода в образование. В данном процессе необходимо учитывать психолого-педагогические особенности развития коммуникативной компетентности обучающихся, среди которых важное место занимает учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, а также подбор наиболее эффективных форм и

методов работы.

Литература:

1. Абелева И.Ю. Речь в речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. Москва, 2004. – 304 с.
2. Андриенко Е.В. Развитие коммуникативной компетентности учащихся в профильном обучении / Е.В. Андриенко // Педагогическая наука и образование. – 2010. – № 11. – С. 30-35.
3. Бибик Н.М. Компетентность и компетенции в результатах начального образования. Начальная школа / Н.М. Бибик. – 2010. – №9. – С. 1-4.
4. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 677 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Москва, 1996. – 416 с.
6. Гальперин, И.Р. Методы обучения и умственное развитие ребенка / И.Р. Гальперин. Москва, 1995. – 40 с.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня / И.А. Зимняя. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в образовании / Д.А. Иванов. – Москва, 2007. – 32 с.
9. Леонтьев, А.А. Психология общения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 348 с.
10. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Изд. МГУ, 2009. – 216 с.
11. Практическая психология образования: учебник для студентов высш. и спец. учеб. заведений: под ред. И.В. Дубровиной. Москва. – 1998. – 453 с.
12. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении словосочетания в текстовом аспекте. – Межвузовский сборник научных трудов «Язык. Речь. Коммуникация». – Мурманск: МГПИ, 2000. – С. 34-49.
13. Хомский, Н.А. Язык и мышление / Н.А. Хомский. Москва, 1972. – 122 с.
14. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. Москва, 2003. – 416 с.
15. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избр. Психологические труды / ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Инст-т практич. Психологии: Воронеж: МОДЭК, 2007. – 416 с.

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)

АСПЕКТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы современного педагогического образования, в качестве путей их решения обосновывается потребность смены образовательной парадигмы и модернизации системы профессионально-педагогического образования. Согласно методологическому подходу реализации процесса модернизации педагогического образования, оно должно быть направлено на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов, одним из компонентов которой выступает социологический компонент. Современный учитель-профессионал должен обладать также социологической компетентностью, формирование которой невозможно без развития социологического мышления личности педагога. Аспекты вузовской подготовки, направленной на формирование социологического мышления будущих педагогов рассматриваются в рамках данного исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих педагогов в высшей школе, социология, учебные дисциплины социологического цикла, модернизация профессионального педагогического образования, компетентностный подход, профессионально-педагогическая компетентность, социологическая компетентность, социологическое мышление.

Annotation. The article reveals the problems of modern pedagogical education, as ways to solve them, the need to change the educational paradigm and modernize the system of professional and pedagogical education is justified. According to the methodological approach to the implementation of the process of modernization of teacher education, it should be aimed at the formation of professional competence of future teachers, one of the components of which is the sociological component. A modern professional teacher must also have a sociological competence, the formation of which is impossible without the development of sociological thinking of the teacher's personality. Aspects of University training aimed at forming the sociological thinking of future teachers are considered in this study.

Keywords: professional training of future teachers in higher education, sociology, academic disciplines of the sociological cycle, modernization of professional pedagogical education, competence approach, professional and pedagogical competence, sociological competence, sociological thinking.

Введение. Сущность деятельности педагога в современных социокультурных, экономических, геополитических условиях приобретает многообразие черт и функций. В контексте становления рыночной экономики педагогическая деятельность реализуется в значении обеспечения конституционных прав граждан в высококачественных образовательных услугах. Так, тенденции развития современного российского государства, трансформации и инновации в системе образования вызывают возникновение новых требований

к личности педагога, которому предстоит реализовывать образовательную деятельность в стремительно изменяющихся условиях становления постиндустриального общества.

Модель профессионально-педагогической подготовки, реализуемая в контексте традиционной парадигмы образования, направленная на формирование знаний, умений, навыков, устарела, так как ее результаты перестали соответствовать требованиям и ожиданиям общества и государства. Одним из путей решения данной проблемы стала постепенная трансформация образовательной парадигмы с репродуктивной на инновационную. Данная трансформация породила потребность модернизации системы высшего профессионального педагогического образования с целью реализации в вузах системной подготовки педагогов, способных на высоком уровне профессионализма реализовывать обеспечение граждан страны образовательными услугами, качество которых соответствует государственным и мировым образовательным стандартам.

Ведущей методологической основой процесса модернизации профессионально-педагогического образования сегодня признан компетентный подход. Согласно логике данного подхода, сущность профессиональной подготовки будущих учителей заключается в широком понимании в формировании профессиональной компетентности и ее составляющих.

Формирование профессионально-педагогической компетентности предполагает усвоение студентом не отдельных, оторванных друг от друга элементов знаний, умений, навыков и эмоционально-ценностных отношений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого определенного направления есть соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Одним из таких компонентов, ввиду учета специфики педагогической деятельности, выступает социологический компонент, формирующий способность будущего специалиста жить и взаимодействовать в условиях поликультурного общества, руководствуясь общечеловеческими, национальными и гражданскими духовными ценностями.

Реализация профессиональной подготовки будущего учителя в современном педагогическом вузе в контексте указанного компонента направлена на формирование социологической компетентности. В свою очередь одним из ключевых факторов формирования указанной компетентности является развитие социологического мышления будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Социологическое мышление приобрело свои научные черты в классический период развития социологии (XIX в.). Концептуальной базой развития социологического мышления, постепенной трансформации его в различные модели мышления создали известные ученые – представители позитивизма О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и др. [6].

В широком смысле социологическое мышление предполагает понимание событий, развивающихся в определенном социокультурном контексте.

Социологическое мышление, по мнению М.В. Епифанцевой, является не только одним из видов научного социального мышления, но и уровнем его развития, наиболее адекватным потребностям современного человека [4].

В сфере научного познания выделяются понятия «социологическое мышление общества» и «социологическое мышление личности». Исходя из специфики данного исследования, направленного на изучение особенностей социологического мышления педагогов, в данной статье интерес для нас представляет сущность термина «социологическое мышление личности».

Социологическое мышление личности является специфическим способом интеллектуального освоения социальной действительности, проявляется и реализуется через конкретные стили мышления, каждый из которых определяется рядом показателей:

- гносеологическим потенциалом;
- понятийно-терминологическим словарем (аппаратом);
- картиной изображения реальности;
- типом понимания окружающего мира.

Относительно личности специалиста социологическое мышление представляет собой процесс репрезентации и конструирования социальной реальности через призму социологического знания.

Так, на основе изложенного заключим, что социологическое мышление личности представляет собой «разновидность человеческого мышления, которое продуцирует нерасчлененные, синкретические знания на человека и общество исключительно созерцательным или теоретическим путем» [2, с. 60].

По мнению А.О. Боронова, «основу социологического мышления как целостного мышления и системного должна составлять проблема человека» [3, с. 13].

Целостное системное социологическое мышление призвано помочь молодежи занять в обществе активную социальную позицию [5].

В теории социологии определены ключевые характеристики социологического мышления, а именно:

- оно является научным и социально ответственным, а результаты его подлежат социальному контролю;
- данный тип мышления базируется на данных, которые отражают состояние человека и общества;
- социологическое мышление строится на основе использования научных методов познания реальности, таких как: анализ, синтез, абстрагирование, индукция, дедукция, обобщение и т.д.;
- анализируемое нами мышление строится на знаниях, а не на убеждениях [1].

Становление и развитие социологического мышления личности происходит, прежде всего, благодаря системному и целостному накоплению знаний по социологии, а также смежным с ней наукам. В этой связи заключим, что формирование социологического мышления будущих педагогов реализуется в контексте изучения вузовского курса социологии и ряда смежных дисциплин.

Социология является фундаментальной наукой. Сегодня на первое место социология ставит проблемы человека:

- социальное самосознание;
- социальное настроение;
- активность;
- индивидуальность;
- самостоятельность;
- взаимоотношение с другими.

В современных научных социологических исследованиях снижается уровень чрезмерной объективации человека, его индивидуальности, интересов, в целом социальных отношений. Такая тенденция характерна сегодня для всех социогуманитарных наук.

В рамках педагогического образования достижения социологии как науки направлены на формирование у будущих учителей мировоззренческой, методологической, идеологической и социальной культуры. Социология как учебная дисциплина обладает прикладным характером, она обеспечивает осведомленность студентов об общественной жизни, ее структуре, социальных процессах и их последствиях.

В данном контексте мы разделяем мнение А.О. Бороноева, который подчеркивает, что «социология, используя данные своих исследований и других социогуманитарных наук, должна составлять каркас мышления как системного понимания объективных и субъективных основ социальных процессов, взаимодействий социальных субъектов. Она при этом опирается на систему общих и частных понятий, исходя из которых формирует свою технику мышления, интеллектуальный инструментарий размышлений, размер поля сбора информации, который отличен от традиций социальной философии и конкретных наук» [3, с. 8].

В рамках реализации содержания курса социологии и смежных дисциплин в высшей школе процесс формирования социологического мышления будущих педагогов направлен на:

- развитие когнитивной составляющей социальных представлений студентов;
- усложнение системы личностных конструктов социологической значимости;
- развитие у будущих педагогов способности к децентрации социологического познания;
- формирование социологически направленных мировоззренческих компонентов;
- формирование объективно адекватных социальных ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов.

Эффективность процесса развития социологического мышления будущих педагогов в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе обеспечивается путями:

- применения теоретически обоснованной системы методов и приемов, в наибольшей степени отвечающих природе социально-гуманитарного познания;
- включения социологической составляющей в содержание профессионально-ориентированных дисциплин;
- разработки и внедрения программ внеурочного социологического образования и воспитания;
- учета и реализации принципов личностно-ориентированного обучения, которое строится на коррекции и обогащении субъектного опыта студентов;
- смены парадигмы социологического образования [4].

Критериями сформированности социологического мышления педагога, на основе исследования природы данного явления А.О. Бороноевым, будем считать:

- природу личности и признание сути человека;
- место, занимаемое педагогом в структуре общества;
- соотношение индивидуальных и социальных признаков в учителе;
- трактовку мотиваций, ценностей и действий педагога;
- интерпретацию социальной активности личности педагога [3].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе система высшего профессионально-педагогического образования переживает период модернизации. Методологической основой данного процесса признан компетентностный подход, направленный на формирование профессиональной компетентности педагога.

В рамках процесса профессиональной подготовки будущего учителя на компетентностной основе обязательным является социологический компонент, ведущей задачей которого является формирование социологической компетентности выпускников педагогического вуза. Реализация данной цели невозможна без организации педагогической деятельности, направленной на формирование социологического мышления будущих педагогов как качественной характеристики реализации социологического компонента профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бауманн З. Мыслить социологически: учеб. пособие; пер. с англ. под ред. А.Ф. Филиппова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 225 с.
2. Бекиров С.Н. Проблема формирования социологического мышления будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55 (2). – С. 60-65.
3. Бороноев А.О. Социологическое мышление: пути и трудности формирования // Социологические исследования. – 1999. – № 1. – С. 6-13
4. Епифанцева М.В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2000. – 147 с.
5. Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе. 1999. – № 5, 6.
6. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1983. – 189 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)

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессиональной подготовки будущих учителей истории в период модернизации исторического образования. В работе в качестве одной из ведущих методологических основ процесса профессиональной подготовки будущих историков обоснован личностно-ориентированный подход. В статье рассмотрены и проанализированы ключевые дидактические принципы реализации профессиональной подготовки будущих учителей истории на личностно-ориентированной основе.

Ключевые слова: система высшего профессионального образования, профессиональная подготовка будущих учителей истории, методология исторического образования в высшей школе, личностно-ориентированный подход, принципы профессиональной подготовки будущих учителей истории на личностно-ориентированной основе.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of professional training of future history teachers in the period of modernization of historical education. In this paper, a personality-oriented approach is justified as one of the leading methodological foundations of the process of professional training of future historians. The article considers and analyzes the key didactic principles of professional training of future history teachers on a personal-oriented basis.

Keywords: system of higher professional education, professional training of future history teachers, methodology of historical education in higher education, personal-oriented approach, principles of professional training of future history teachers on a personal-oriented basis.

Введение. На современном этапе своего развития профессионально-педагогическое образование переживает период модернизации, которая направлена на совершенствование содержания и форм профессиональной подготовки будущих учителей. Не составляет исключения и историческое образование.

Сегодня теоретиками педагогической науки уточняются компоненты системы целеполагания исторического образования в высшей школе, разрабатываются и обосновываются эффективные технологии, методы и формы обучения будущих учителей истории, реализуются попытки создания оптимальной методологической основы обучения истории в вузе.

Так, наряду с другими методологическими подходами, концепции которых признаны в качестве эффективных в современной педагогике, в систему методологии реализации профессиональной подготовки будущих учителей истории в высшей школе включен также личностно-ориентированный подход. Целесообразность учета положений данного подхода в процессе разработки содержания и реализации форм исторического образования объясняется общей тенденцией гуманизации общества в целом и образования в частности, а также целями и задачами, которые ставятся сегодня со стороны государства и общества перед системой исторического образования.

Изложение основного материала статьи. Цели и задачи вузовского исторического образования, а также подходы, направленные на их достижение, «должны исходить из понимания университетского значения исторических дисциплин для реализации основной цели гуманитарного образования – содействия становлению человека как духовно-нравственной, свободной, саморазвивающейся личности, ее социализации» [7, с. 9].

Учет ключевой цели гуманитарного и гуманистического образования позволяет определить ключевые идеи подготовки будущих учителей истории в высшей школе. К таким базовым положениям (идеям) относятся:

- культурологический подход к отбору содержания высшего исторического образования, позволяющий обеспечить развитие и самоопределение выпускника вуза в контексте мировой и отечественной культуры;
- фундаментализация содержания высшего исторического образования во взаимосвязи с практической направленностью профессиональной, подготовки;
- целостность и преемственность образовательно-профессиональных программ разных уровней, их открытость и вариативность, предполагающие как динамичность изменений в содержании образования, так и профессиональной подготовки в соответствии с государственным стандартом и региональным компонентом;
- ориентация при отборе содержания высшего исторического образования на творчество, самобытность, индивидуальность каждого студента, его неповторимую личность;
- информатизация содержания высшего исторического образования, предполагающая широкое внедрение и использование новых информационных технологий [8].

Как было отмечено выше, для эффективности достижения целей, которые ставятся перед современным историческим образованием, одним из компонентов методологии профессиональной подготовки будущих учителей истории должен выступать личностно-ориентированный подход.

По словам одного из ведущих теоретиков личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова, «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [4, с. 27].

Р.В. Сладкопеев считает, что в рамках личностно-ориентированного подхода условно возможно выделить две взаимообусловленные стороны:

- ориентированность преподавателя на личностную модель построения взаимодействия со студентами;

– построение процесса обучения и воспитания с максимальным использованием механизмов функционирования личности будущего специалиста, мотивации, ценностей, «Я-концепции», субъектного опыта и др.

Эти две стороны не пересекаются, однако тесно связаны между собой. Педагог может иметь выраженную ориентацию на личностную модель взаимодействия, но он может не уметь включать личностные механизмы студента в педагогический процесс [6, с. 170].

Для того, чтобы каждая из указанных сторон «включались», действовали и взаимодействовали, процесс исторического образования на личностно-ориентированной основе должен строиться на основе ряда дидактических принципов. Ведь, в сущности, любой педагогический процесс должен реализовываться с учетом дидактических принципов.

Концепт «принцип» в переводе с латыни означает основу, первоначало; руководящую идею, основное правило [1]. В свою очередь, дидактические принципы, согласно определению И.П. Подласого, – это «исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целью воспитания и обучения» [3, с. 440]. По мнению ученого, принципы обучения образуют концепцию дидактического процесса, и одновременно выступают компонентами единой системы. Принципы обучения как категории дидактики характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями [3].

Поскольку в рамках данного исследования мы рассматриваем специфику реализации подготовки будущего учителя истории на личностно-ориентированной основе, целесообразно рассмотреть принципы теории личностно-ориентированного обучения. По словам В.В. Серикова, сам личностно-ориентированный подход представляет собой совокупность основополагающих принципов. Данную совокупность составляют следующие принципы:

– этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, что можно назвать «педагогикой сотрудничества»;

– принцип свободы личности в образовательном процессе, ее выбор приоритетов, формирование личностного опыта;

– принцип индивидуальности в образовании как альтернатива коллективному обучению;

– построение педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), ориентированного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида [4].

На основе анализа принципов, представленных В.В. Сериковым, и общих дидактических принципов, сформулированных Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным [2; 5], укажем ведущие принципы подготовки будущих учителей истории в высшей школе на личностно-ориентированной основе:

– принцип индивидуальности;

– принцип субъектности;

– принцип последовательности подготовки будущего специалиста;

– принцип включенности студентам в формирование содержания собственной профессиональной подготовки;

– принцип выбора;

– принцип соответствия содержания курса учебные профессионально-значимым качествам и характеристикам будущего учителя истории;

– принцип субъект-субъектных диалогических взаимоотношений преподавателя и студента;

– принцип развивающего потенциала будущих.

Обратимся к более подробному рассмотрению указанных принципов.

Ведущим принципом реализации профессиональной подготовки будущих учителей истории, согласно личностно-ориентированному подходу, выступает принцип индивидуальности. Он заключается в создании условий для формирования индивидуальности личности будущего учителя истории в рамках образовательной среды вуза. В данном контексте следует подчеркнуть, что при соблюдении принципа индивидуальности необходимо не только учитывать индивидуальные особенности студентов, но и реализовывать образовательную деятельность, направленную на их дальнейшее развитие.

Максимально близким принципу индивидуальности выступает принцип субъектности, соблюдение которого является обязательным условием реализации профессиональной подготовки, согласно личностно-ориентированному подходу. Данный принцип проявляется в обеспечении вариативности профессиональной подготовки на всех этапах образования будущего учителя истории: выбор содержания обучения, подбор наиболее органичных относительно субъекта образовательной деятельности технологий, методов и форм обучения. В рамках данного принципа необходимо отбирать исторический учебный материал, соответствующий профессиональным интересам будущих специалистов.

Важным в контексте профессиональной подготовки будущего учителя истории на личностно-ориентированной основе является принцип последовательности обучения. Данный принцип заключается в обеспечении студенту возможности перехода с одного образовательного уровня на другой с целью сохранения непрерывности исторического образования. Важным условием в данном ключе являются:

– сохранение баланса между фундаментальной и прикладной подготовкой;

– учет преемственности учебных программ по дисциплинам исторического цикла.

Принцип включенности студента в формирование содержания собственной профессиональной подготовки предусматривает создание атмосферы сотрудничества. В рамках образовательной среды вуза деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование у студентов культуры совместного решения проблем, коллективного обсуждения сложных вопросов и достижения общих решений познавательных задач.

Одним из ведущих в личностно-ориентированном обучении будущих учителей истории является принцип выбора, который является предпосылкой развития индивидуальности и субъектности студентов, самоактуализации, самореализации. Данный принцип предусматривает осознанный личностный выбор студентами цели, содержания, форм и способов организации собственной образовательной и самообразовательной деятельности в рамках педагогического университета.

Не менее важным является принцип соответствия содержания учебных курсов профессионально-значимым качествам и характеристикам будущего учителя истории. Программы дисциплин исторического цикла должны определять содержание обучения в соответствии с требованиями к знаниям, личностным

качествам, способностям, умениям и компетенциям будущего историка. При учете данного принципа преподавателям следует подбирать оптимальные способы презентации материала в рамках образовательной деятельности, направленной на усвоение студентами исторического знания.

Важным принципом личностно-ориентированного обучения, направленного на профессиональную подготовку будущих учителей истории, является принцип субъект-субъектных диалогических взаимоотношений преподавателя и студента в процессе обучения. Данный принцип предусматривает переход в отношениях между преподавателями и студентами с субъект-объектных на субъект-субъектные диалоговые взаимоотношения. Учет данного принципа позволяет максимально полно реализоваться потенциалу каждого студента. Принцип субъект-субъектных диалогических взаимоотношений соответствует не только требованиям личностно-ориентированного обучения, но и положением современной гуманистической педагогики.

При разработке содержания курсов исторических дисциплин необходим также учет принципа развивающего потенциала будущих учителей истории. Данный принцип проявляется в направленности подготовки на развитие личности студента и формировании его готовности к реализации исторического образования в школе и развитию личностных качеств школьников.

Выводы. Таким образом, современное историческое образование находится на стадии реформирования и модернизации. Ведущими учеными, специализирующимися на проблемах профессионального образования, разрабатываются методологические основы реализации подготовки будущих специалистов, в том числе и учителей истории. По нашему мнению, процесс профессиональной подготовки будущих учителей истории будет более успешным и результативным, если при его реализации учитывать и соблюдать принципы обучения студентов-историков на личностно-ориентированной основе.

Литература:

1. Андриянова В.И. Теория и практика обучения узбекских школьников устно-речевому общению на русском языке: Дис. на д-ра пед.наук. – Т., 1997. – 350 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – В двух книгах. Книга 1. Общие основы процессов обучения. – М.: Владос, 2003. – 574 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
5. Скаткин М.Н. Современный урок / М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер // Нар. образование. – 1985. – № 1. – С. 102-111.
6. Сладкопеев Р.В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р.В. Сладкопеев // Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 170-173.
7. Ушмаева К.А. О концепции преподавания истории в ВУЗе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 9-14.
8. Ушмаева К.А. Проблемы современной философии образования // Высшее образование XXI века: Всероссийская научно-практическая конференция. – СПб., 2005. – С. 94-97.

Педагогика

УДК 374

кандидат педагогических наук Белик Елена Викторовна

Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данном исследовании сделана попытка выявить и обосновать методические особенности использования дистанционных форм обучения в системе дополнительного образования учащихся. В статье обосновывается, что именно эти особенности позволяют использовать дистанционный формат при обучении в качестве основного, в отличие от системы общего образования, где он может выступать только лишь как вспомогательный инструмент, а традиционная форма обучения должна быть принята в качестве основной. Выявлены положительные стороны и проведен анализ методических проблем, возникающих при использовании форматов удаленного взаимодействия в обучении, предложены некоторые пути их решения.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, формат удаленного взаимодействия, система дополнительного образования, методические особенности.

Annotation. In this study, an attempt is made to identify and substantiate the methodological features of the use of distance learning in the system of additional education for students. The article substantiates that it is these features that make it possible to use the distance learning format as the main one, in contrast to the general education system, where it can only act as an auxiliary tool, and the traditional form of education should be adopted as the main one. The positive aspects are revealed and the analysis of methodological problems arising when using the formats of remote interaction in training is carried out, some ways of their solution are proposed.

Keywords: distance learning, the format of remote interaction, the system of additional education, methodological features.

Введение. Последние события в стране и мире, связанные с необходимостью введения карантинных мер, внесли большие коррективы практически во все сферы общественной жизни, в том числе и в систему образования, причем на всех ее уровнях. Необходимость быстрой адаптации к новым условиям обучения вызвала рост числа исследований вопросов освоения и использования современных форматов удаленного взаимодействия. Значительная часть работ по этой теме посвящена системе общего образования. Однако, необходимо отметить, что дистанционный формат обучения постепенно наращивает свой потенциал и в системе дополнительного образования, которое наряду с внеурочной деятельностью является неотъемлемой

частью непрерывного образования школьников. В связи с этим анализ методических особенностей использования дистанционной формы обучения и разработка вопросов методического сопровождения перевода процесса обучения в систему дополнительного образования в онлайн-среду являются весьма актуальными.

Рассмотрим методические особенности функционирования процесса обучения в условиях изоляции участников образовательного процесса на примере учреждений дополнительного математического образования, ориентированных на работу с учащимися, проявляющими к изучению математики повышенный интерес и имеющими ярко выраженные способности к данной предметной области. К таким учреждениям, например, относятся очные и очно-заочные математические школы и кружки при вузах, центры дополнительного математического образования для одаренных школьников, летние (зимние) математические школы.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что специфические особенности использования дистанционной формы обучения в системе дополнительного образования обусловлены, во-первых, целевым аспектом деятельности соответствующих образовательных учреждений.

Как отмечено в Федеральном законе о дополнительном образовании, дополнительное образование детей направлено на развитие личности, ее мотивации к познанию и творческой деятельности.

Что касается общего образования, то в соответствии с Законом об образовании оно направлено не только на развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, но и на овладением основами наук, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания общего образования и т.д.

Во-вторых, немаловажным является тот факт, что дополнительное образование детей осуществляется на основе свободного выбора учащимися и образовательных учреждений, и образовательных программ в соответствии с их интересами, склонностями и способностями, то есть это «образование целевого выбора» [1, с. 13].

В-третьих, необходимо учитывать особенности учебной группы, определяемые ее численностью и составом. Сравнительно небольшой численный состав группы (8-12 человек) определяется в соответствии с психолого-педагогической целесообразностью реализуемого вида деятельности и позволяет максимально индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения. Индивидуализация обучения проявляется в направлении учета особенностей развития познавательной сферы и психосоциальных особенностей развития учащихся. Личностно-ориентированный подход может быть реализован в виде индивидуальных образовательных маршрутов, с использованием системы отслеживания личностного роста детей, их достижений [1, с. 18].

Большим преимуществом является также достаточно однородный состав группы по уровню предметной подготовки и мотивационных установок учащихся, что дает возможность для достижения наиболее адекватной скорости продвижения в обучении [2].

Перечисленные особенности вносят коррективы в моделирование всех компонентов методической системы обучения математике учащихся по программам дополнительного образования. Проектирование целей обучения математике проводится «на основе соотнесения обучающих и развивающих целей с компонентами математических способностей и качествами математического мышления» [3, с. 8], преимущество отдается целям, направленным на достижение метапредметных результатов обучения.

Содержательное наполнение программ дополнительного математического образования, с одной стороны, должно обеспечивать преемственность базового и профильного уровней обучения, освоение опыта исследовательской, творческой деятельности, с другой – быть направлено на формирование познавательных интересов, расширение кругозора учащихся. Таким образом актуализируется потенциал общего образования за счет расширения и углубления базовой подготовки, компенсируется ограничение возможностей школьной системы обучения математике в реализации развивающих целей.

В связи с этим, при проектировании содержания обучения целесообразно выделить инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть включает базовые вопросы, необходимые для осуществления самостоятельной творческой деятельности. Вариативная часть строится с учетом индивидуальных целей и задач обучающихся, их интересов и способностей. При ее реализации может быть организовано педагогическое сопровождение индивидуальной деятельности обучающихся, содействие развитию их устремлений и возможностей [1, с. 20].

При выборе методов обучения предпочтение отдается методам, имеющим явно выраженную познавательно-мотивирующую направленность: проблемным, поисковым, эвристическим, исследовательским, проектным, в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Они обладают большим потенциалом для развития мышления и многих важных личностных качеств учащихся, таких как способность к сотрудничеству, настойчивость в достижении цели, самостоятельность и другие.

Выбор методов и форм обучения осуществляется также с точки зрения обеспечения условий для активного включения каждого ребенка в учебный процесс, высокой концентрации внимания и длительной организации умственной деятельности на высоком уровне активности.

Специфические особенности в дополнительном математическом образовании имеют технологии мониторинга и оценивания результатов деятельности. Традиционная система оценивания результатов обучения, используемая в учреждениях общего образования, не даст объективной картины достижения целей обучения, лично-значимых для каждого учащегося. Для оценки динамики развития личности, формирования системы мотивационных установок к познанию и творческой деятельности необходимы другие инструменты. Наиболее адекватными целям обучения в системе дополнительного математического образования являются системы отслеживания личностного роста детей, их достижений, что согласуется с личностно-ориентированным подходом к обучению.

Эти системы включают проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, формирование портфолио по результатам участия в различных предметных мероприятиях (конференции, фестивали, математические бои, олимпиады по математике, программы образовательного центра «Сириус» и т.д.), средства мониторинга текущих результатов, связанных с самостоятельным освоением новых знаний, овладением новыми методами решения задач (система индивидуальных заданий, тесты).

Специфические особенности процесса обучения в системе дополнительного образования максимально проявились при переводе образовательного процесса в дистанционный формат.

Отметим, что эти отличия наблюдаются в использовании электронных ресурсов и приложений для организации процесса обучения. Так в системе дополнительного математического образования при проведении занятий предпочтение отдается синхронным средствам коммуникации, позволяющим обмениваться информацией в реальном времени, таким как Zoom, Microsoft Teams и т.д.

В системе общего образования в качестве основных использовались и асинхронные средства коммуникации, обеспечивающие связь с задержкой по времени, например, электронная почта, социальные сети, мессенджеры. При их выборе педагоги руководствовались, прежде всего, имеющимися техническими возможностями и собственными профессиональными компетенциями.

Как показала практика, на уровне школьного образования дистанционные формы обучения могут использоваться в настоящее время лишь как вспомогательный инструмент, основной же в системе общего образования должна остаться традиционная форма обучения. Это связано с рядом негативных последствий, возникающих при переводе процесса образования в онлайн-среду, таких как снижение качества обучения, перегрузка школьников, нарушение санитарных норм работы с компьютером.

В отличие от общего образования система дополнительного математического образования достаточно быстро адаптировалась к новым условиям обучения. Более того, дистанционный формат обучения может использоваться здесь в качестве основного, поскольку не только не влечет за собой достаточно серьезных негативных последствий, но и способствует решению многих проблем.

Одна из этих проблем касается уравнивания шансов на получение качественного образования вне зависимости от места проживания. То есть территориальная удаленность от центров науки и образования больше не является препятствием для получения качественной математической подготовки.

Важной проблемой является создание психологически комфортной среды для участников образовательного процесса. Дистанционный формат обучения дает возможность ограничить свое общение только определенным кругом лиц, отключить при необходимости свое видеоизображение, звук или текстовый чат. Например, учащиеся часто не вступают в коллективную дискуссию из-за неуверенности в правильности найденного решения. При использовании дистанционной формы имеется возможность проинформировать о своих результатах только учителя, то есть в зависимости от желания учащегося, он может осуществлять коммуникации как по линии ученик – учитель, так и по линии ученик – группа учащихся.

Однако, наряду с очевидными преимуществами, использование дистанционного формата обучения в системе дополнительного математического образования, ставит перед методикой обучения ряд вопросов.

Один из них касается осуществления в новых условиях индивидуализации и дифференциации обучения математике, то есть учета личностных особенностей учащихся, выяснения мотивационных установок. Важность этого вопроса определяется тем, что на основе личностных особенностей учащихся строится выбор направлений коммуникации и конструирование содержания обучения при планировании занятия. Для реализации стратегии развития познавательной самостоятельности учитель должен иметь представление об области интересов, планируемых перспективах овладения новым математическим знанием, преимущественно используемых способах получения знаний. В качестве одного из направлений решения данной проблемы можно предложить проведение в данном контексте онлайн-опроса.

Второй вопрос связан с методическими аспектами грамотной организации коммуникации. Использование формата видеоконференции позволяет организовать общение в непосредственном контакте учащихся с преподавателем и несколько ослабить грань между личным присутствием в аудитории и удаленным общением. Однако, чтобы этот процесс был максимально эффективным, необходимо с самого начала выработать четкие и понятные правила общения во время занятия и ознакомить с ними учащихся. В системе дополнительного математического образования эти правила должны описывать регламенты осуществления коммуникации между преподавателем и учащимися или между учащимися при выполнении различных видов деятельности. Это могут быть правила, регулирующие порядок взаимодействия при коллективном поиске решения проблемы, запросе педагогической поддержки при затруднении, возникающем в результате решения задачи или изучении нового материала. При использовании коллективных и групповых форм работы основная проблема состоит в формировании умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, формулировать, корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, принимать позицию собеседника.

При удаленном формате общения учащиеся, преимущественно основной школы, достаточно часто проявляют нетерпение при затруднениях в осуществлении учебной деятельности со стороны своих сверстников, особенно, если у них недостаточно сформировано умение четко, кратко и последовательно излагать свои мысли. В этом случае со стороны более сильных учащихся делается попытка лишить выступающего возможности до конца изложить свою точку зрения, или же затянувшийся процесс объяснения своей точки зрения со стороны одного учащегося может привести к потере интереса остальных участников процесса обучения к обсуждаемой проблеме.

В этом случае, преподаватель может разработать и предложить учащимся для ознакомления памятки с правилами изложения и обоснования своей точки зрения. Непосредственно на занятии роль учителя заключается в корректировании выступления, контроле за временем и предупреждении коллективных ответов или подсказок.

Немаловажным является и вопрос, касающийся методики конструирования, структурирования содержания обучения, выбора форм его трансляции. При реализации содержательного компонента дополнительного математического образования в дистанционном формате необходимо учитывать психологические законы восприятия информации и разработанные на их основе правила оптимального представления информации. Эти правила включают требования к шрифту, к компьютерному дизайну, регламентируют как наилучшим образом расположить информацию, выбрать оптимальный объем для ее дозированного представления.

Хорошим функционалом для представления учебных материалов и их переработки обладает программа MS PowerPoint. Она позволяет быстро создавать эффектные динамические презентации, выдавать порциями

информацию, удерживать длительное время внимание учащихся, управлять им, активизировать несколько видов памяти.

Посредством слайдов можно транслировать теоретическую информацию, задания для самостоятельной работы, иллюстрировать динамические процессы, описанные в задаче, поэтапно демонстрировать поиск плана решения и многое другое. Программа PowerPoint в режиме демонстрации презентации предоставляет доступ к инструментам, посредством которых учитель может выделить наиболее важную информацию, нанести на слайд необходимые записи или рисунки. Преподаватель может открыть совместный доступ к выполнению надписей на слайде нескольким учащимся или всей группе. В этом случае каждый учащийся получает возможность продемонстрировать свой вариант решения общей задачи или записать полученный ответ.

Не менее важным является вопрос, связанный с проблемами дисциплины и мотивации. С одной стороны имеются возможности для создания психологически комфортной обстановки, а с другой, учащиеся могут злоупотребить этим фактором. Следствием отсутствия непосредственного постоянного мониторинга степени включенности в учебный процесс является возможность переключения внимания отдельных учащихся на посторонние объекты, выход из общего мыслительного процесса, коммуникационное взаимодействие с некоторыми обучаемыми на отвлеченные от предмета обучения темы. Только при наличии высокого уровня ответственности или соответствующих мотивационных установок данная проблема не является существенной. Однако большая часть учащихся не обладает данными характеристиками в силу возрастных или психологических особенностей.

Проблема организации системы отслеживания и объективного оценивания результатов деятельности связана в первую очередь с доступностью и возможностью неконтролируемого использования учащимися различных источников информации при проведении контрольных мероприятий. В связи с этим, более или менее объективную оценку можно получить, анализируя результаты решения практических заданий, подобранных таким образом, чтобы их решение не находилось в свободном доступе. Чаще всего это могут быть новые задачи, составленные преподавателем, однако, этот процесс требует больших временных затрат, поэтому одним из выходов является изменение фабулы задачи, либо привлечение учащихся к конструированию новых типов задач.

Выводы. Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в методических подходах к использованию дистанционных форм обучения в системах общего и дополнительного образования имеются принципиальные отличия. Эти отличия обусловлены рядом факторов, основными среди которых являются:

- целевой аспект деятельности соответствующих образовательных учреждений;
- требование обязательности основного общего образования и наличие права выбора программ дополнительного образования;
- структура и состав учебных групп.

Перечисленные аспекты учитываются при разработке всех компонентов методической системы обучения математике учащихся по программам дополнительного образования. Они вносят свои коррективы и в разработку методических аспектов использования дистанционного формата обучения, который может использоваться в качестве основного, поскольку здесь в отличие от системы общего образования:

- обучение, основанное на свободе выбора, исключает перегрузку учащихся;
- расписание занятий составляется с учетом санитарных норм работы с компьютером;
- повышается качество обучения за счет создания психологически комфортной среды;
- решается проблема территориальной удаленности от центров науки и образования.

Однако, не смотря на то, что система дополнительного математического образования достаточно быстро адаптировалась к новым условиям обучения, ряд вопросов методического сопровождения перевода процесса обучения в онлайн-среду требует дальнейшего изучения и разработки.

Литература:

1. Золотарева А.В., Криницкая Г.М., Пикина А.Л. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для СПО. – М.: Юрайт, 2018. – 315 с.
2. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие. – Саратов: ИЦ Наука, 2009. – 224 с.
3. Сулкарнаева Г.И. Методика развития одаренных учащихся в процессе обучения математике в 5-6 классах: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тобольск, 2000.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);

заведующая педагогической практикой Алиева Зумрият Султаналиевна

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов в контексте гуманитарных смыслов профессионального образования. Рассмотрен принцип гуманитарности в построении образовательного процесса, связанный с формированием самосознания будущего педагога и требующий создания диалогической ситуации. Понятия диалогической ситуации рассмотрено с позиции междисциплинарного знания и уточнено в контексте когнитивных исследований. Особое внимание уделено феномену «внутренней» диалогической ситуации, отражающей процесс субъективных переживаний личности и уровня ее самосознания. На основе анализа исследований в области когнитивных наук определена структура и содержание диалогической ситуации, ориентированной на развитие самосознания

студента. Представлены результаты работы, касающиеся определения содержательной основы диалогических ситуаций и доказано, что такой основой является осознанное внимание.

Ключевые слова: педагогическое образование, гуманитарная модель образования, гуманитарность, диалог, диалогическая ситуация, когнитивные исследования, осознанное внимание, круги внимания.

Annotation. The article is devoted to the problem of training future teachers in the context of the humanitarian meanings of professional education. The principle of humanitarianism in the construction of the educational process associated with the formation of self-consciousness of the future teacher and requiring the creation of a dialogical situation is considered. The concepts of the dialogical situation are considered from the position of interdisciplinary knowledge and refined in the context of cognitive research. Special attention is paid to the phenomenon of the "internal" dialogical situation, which reflects the process of subjective experiences of the individual and the level of his self-awareness. Based on the analysis of research in the field of cognitive sciences, the structure and content of a dialogical situation, focused on the development of student's self-consciousness, has been determined. The article presents the results of the work concerning the definition of the content basis of dialogic situations and it is proved that such a basis is conscious attention.

Keywords: pedagogical education, humanitarian model of education, humanitarianism, dialogue, dialogical situation, cognitive research, conscious attention, circles of attention.

Введение. Обучение с акцентом на репродуктивный характер все еще довольно распространено в практике высшей школы, хотя его ограниченность и низкая эффективность в сегодняшнее время ни у кого не вызывает сомнения. В современных условиях, когда возрастает доля дистанционного общения преподавателей со студентами, можно наблюдать усиление предметной информативности при игнорировании «человеческого фактора». Есть опасность потери гуманитарных смыслов, среди которых смысл самопознания. Центром внимания в данном случае, чаще всего, оказывается материал учебной дисциплины и его отчужденное усвоение личностью. Здесь налицо традиционный, знаниевый, подход в образовании.

В нашем исследовании мы ставим вопрос о возможности, в рамках любого формата обучения, реализации модели образования, разработанной с позиции идей личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) и гуманитарно-антропологического (Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слодобчиков и др.) подходов. В контексте этой (гуманитарной) модели образование предполагает активную творческую позицию обучающегося, обращение к его личностному опыту, учет всей многомерности человека и существенных особенностей его природы. Ядром такой модели выступает диалог как содержание и метод образования, как «встреча голосов» и культур в пространстве смыслов, как ситуация самопознания.

Именно диалог, по мнению многих исследователей (М.М. Бахтин, В.В. Горшкова, И.А. Колесникова, Э.Н. Гусинский и др.), является основным признаком и показателем гуманитарности образования. Гуманитарность представляет собой качество образования, отражающее степень его «человеческообразности» и направленности на развитие человеческой целостности. Она выступает как принцип построения образования, обращенному к внутренним смыслам, которые связаны с сознанием и мировоззрением человека [3; 5; 15]. Именно с таких позиций мы смотрим на образовательный процесс в высшей школе, который обусловлен не только внешними факторами, но и внутренней готовностью субъекта этого процесса. Здесь важно не только то содержание, которое вносится извне, но и то, которое рождается в ситуации общения студента и преподавателя. По словам Ю.В. Сенюко, «если содержание образования дано, то содержание обучения задано». И такое «заданное» содержание обучения строится в диалоге культур: 1) культуры обучающегося, в том числе его жизненного опыта; 2) культуры педагога, в том числе его профессионального опыта; 3) «ставшей» культуры, представленной в содержании образования [13, с. 54].

Мы полагаем: в гуманитарной модели образования, которая ориентирована на становление самосознания личности в условиях изучения той или иной учебной дисциплины, нужна еще и четвертая составляющая. Важно иметь в виду культуру отношений между субъектами, сам процесс их взаимодействия в конкретный момент, опыт осознания данного процесса. Требуется, в связи с этим, увидеть новый ракурс проблемы организации образовательной ситуации как ситуации диалога, где все четыре «культуры» встречаются и становятся «образовательной реальностью» для личности. Здесь феномен диалогичности, по М.М. Бахтину, возникает как единство «активности познающего и активности открывающегося» [1].

Хотя проблема диалога как учебной ситуации раскрыта очень широко (С.В. Белова, С.Л. Братченко, В.В. Горшкова, Ю.С. Курганов, А.М. Матюшкин, В.В. Сериков и др.), она все еще остается неизученной в контексте гуманитарности и междисциплинарного знания. Необходимо понимание такой диалогической ситуации, которая позволяет выйти в пространство надпредметного и надличностного. Сегодня, как говорит А.М. Лобок, когда в реальности задачи образования и задачи развития личности оказываются диаметрально противоположными, нужно решать задачу «образовать человека». Это означает, что сам человек является «предметом образования», и диалог в этом случае предстает как «принципиально открытая ситуация» [8, с. 678], в которой возникает возможность встретиться с этим «предметом». На наш взгляд, недостаток знания о сущности именно такой принципиально открытой диалогической ситуации как процесса самопознания личностью себя «через» Другого, а также неготовность педагогов к ее созданию являются причиной того, что диалог чаще всего лишь декларируется в педагогической действительности, но не становится массовой реальной практикой. Как показал опрос преподавателей вузов (КалмГУ и Дербентский филиал МППГУ), организация на учебном занятии диалогической ситуации, связанной с выходом на личностные смыслы, вызывает у них наибольшие трудности. Особенно это заметно в условиях дистанционного обучения, когда в режиме онлайн надо за короткий отрезок времени передать максимум информации и когда общение затруднено объективными ограничениями виртуального пространства. Понятно, что общение между «говорящими головами» довольно сложно переводить в ситуацию живого смыслотворческого диалога.

Изложение основного материала статьи. Ставя перед собой задачи уточнить само понятие диалогической ситуации с позиции междисциплинарного подхода, выявить условия ее построения и логику разворачивания, мы обратились к анализу исследований, которые позволили нам феномен диалога соотносить с феноменом сознания/самосознания человека. О сущности диалога задумывались многие мыслители на протяжении столетий, начиная с античности и до нашего времени (Платон, Гегель, Гуссерль, М. Бубер,

В.С. Библер, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.). Роль диалогических отношений в структуре педагогического общения раскрыта в целом ряде работ (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, А.А. Леонтьев, В.И. Мяснищев, Т.А. Флоренская и др.). Выявлены особенности диалога в контексте проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). В рамках гуманитарной модели образования диалог представлен как специальная, так называемая, текстуально-диалогическая технология, которая ориентирована на формирование опыта диалогических отношений в трех сферах, в которых личность пребывает – личностной, коммуникативной, деятельностной [3]. При всей широте и полноте изучения диалога, тем не менее, остается много неясного в плане организации учебной ситуации как ситуации диалогической, которая предполагает гуманитарные смыслы образования и имеет свою логику развертывания, которую необходимо соотносить с логикой внутренних процессов личности. Понять такую логику можно, обратившись к открытиям в области когнитивистики как нового междисциплинарного научного направления, которое сегодня набирает силу. Когнитивные исследования помогают видеть нюансы человеческого познания, связанного «со свойствами воплощенной в теле нервной системы» [16].

В контексте «нового поля когнитивных исследований» требуется «целостно-экологический взгляд на познание» [7, с. 97] и, значит, на образовательный процесс. Попробуем разобраться с ситуацией диалога, учитывая такой взгляд. Ситуацию диалога называется диалоговой (Каменская) или диалогической (С.В. Белова). Диалоговая ситуация рассматривается как ситуация внешнеречевой деятельности: дискуссии, диспута, любой беседы или спора вообще [6, с. 41]. Здесь акцент на форме взаимодействия. Мы ведем речь о диалогической ситуации, «встроенной» в образовательную ситуацию, которая связана с личностным развитием будущих педагогов и предполагает осмысление личностью себя, субъективирование, переживание собственной жизненной ситуации. Такая ситуация, с одной стороны, складывается объективно, с другой, порождена самим субъектом – «избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означивается им, предстает для него как определенное со-бытие» [14, с. 74]. И в этом смысле важно рассмотреть диалог в его содержательном аспекте.

Диалогическая ситуация многослойна, и ее следует рассматривать на разных уровнях: через содержание, форму и результат образования. Таким образом, ее организация требует уточнения этого триединства проблем. Основу содержания диалога в гуманитарной модели образования составляет текст как авторско-адресное высказывание, которое имеет свой язык выражения и смыслы, отражающие отношения между автором и адресатом (С.В. Белова). С таких позиций, любое проявление, любой акт действия (и даже «бездействия», молчания) на учебном занятии рассматривается как текст (сообщение). Это то, что можно назвать «текстом жизни» (Ю.М. Лотман). Там, где появляется текст, возникает проблема его понимания, что, по М.М. Бахтину, всегда связано с контекстом. Педагогическое понимание педагогических текстов носит циклический характер, и тогда его надо рассматривать в герменевтическом круге [12].

Ситуация диалога есть ситуация диалогического понимания. Она предстает как совокупность педагогических условий, которые побуждают человека к саморефлексии и смыслопорождению путем построения внешнего и внутреннего диалога [11]. В нашем исследовании мы исходим из того, что сутью диалогической ситуации в гуманитарной модели образования являются не столько «круги понимания», сколько «круги внимания». Чтобы что-то понимать, надо для этого иметь «понимательный аппарат», который связан, в первую очередь, с функцией внимания. Именно такой фактор упускается из виду педагогами в образовательном процессе. Считается, что ученики/студенты «видят» то, на что они смотрят. Но в реальности проблема осознанного внимания остается нерешенной проблемой.

Итак, перед нами возникает вопрос о том, как может педагог/преподаватель оставаться в границах диалога, не вмешиваясь во внутренний мир личности и одновременно влияя на нее. Как заметить (предвидеть) то, что актуально в данный момент для конкретного субъекта образовательного процесса, и сделать эту «актуальность» опытом? Здесь мы, опираясь на исследования в области когнитивных наук, пришли к выводу, что «циклическость» диалогической ситуации выстраивается на «кругах внимания». Именно работа с вниманием студентов составляет суть диалога, который предстает как диалог не о предмете, а о самом познающем человеке. Мы имеем в виду рефлексивное восприятие личностью процессов собственного внимания, когда она «видит» и удерживает в своем восприятии сразу три объекта – то, на что смотрит; то, кто смотрит (себя); то, как происходит процесс «смотрения». Таким образом, содержательной основой диалогической ситуации является опыт осознанного внимания.

«Круги внимания» задаются системой вопросов разного уровня. Эти уровни мы определили, опираясь на исследования нейробиологов, нейрофизиологов и психологов (А. Домасио, К. Прибрам, Т. Лири, Р. Уилсон, Р. Сперри и др.). В этих исследованиях дается знание о том, как устроен человеческий мозг с точки зрения эволюционной структуры его нейронных сетей (контуров). Тимоти Лири описал восьмиконтурную модель мозга, в которой последовательно описаны уровни нейроструктуры: биовыживания, эмоционально-территориальный, семантический, морально-этический (социополовой), нейросоматический (холистический), коллективный нейрогенетический, метапрограммирования, квантовый [10]. По модели Клера Грейвза, дополненной Д. Беком и К. Кованом, также существует восемь уровней самосознания, которые позволяют описывать системы ценностей личности с учетом тех потребностей и доминант, которые существуют в ее «био-психо-социо-духовной системе» [2]. Также мы опирались на исследование А.Р. Лурии о функциональных блоках мозга – энергетическом, познавательном, исполнительном [9], рассматривая ситуацию погружения в диалог как постепенное проживание ее личностью на телесном, эмоциональном и сознательном уровнях. Другие исследования в области нейрофизиологии и нейробиологии дают нам понимание об особенностях работы мозга в моменты социальных контактов. Так Пол Маклин выявил тесную связь пространственной памяти и аффективного поведения с лимбической системой, которая, в свою очередь, берет начало в «рептильном мозге» и отражает особенности «территориального поведения людей» [4, с. 154]. Для нас это информация дает возможность понимать личную «территорию» студента на учебном занятии и то, как он способен взять на себя ответственность за организацию пространства и, в частности, пространства диалога.

Необходимость знания о такой эволюционной картине человеческого мозга возникает тогда, когда нам важна ценностная составляющая профессионального образования будущих педагогов. Очевидно: если мы ориентируемся на гуманитарные смыслы образования, то не можем игнорировать законы внутреннего «устройства» человека и особенности его природы. На основе анализа этих законов мы выявили логику

развертывания «кругов внимания», из которых строится диалог. Это внимание личности к: 1) физическому состоянию (комфорт и безопасность личности); 2) эмоциям (переживание своей значимости); 3) действию (самопредъявление и субъектная позиция); 4) мышлению (особенности обработки информации); 5) целостному восприятию своего личностного развития (осознание себя как развивающейся личности); 6) поведению в пространстве групповых отношений (осознание феномена коллективной разумности); 7) осознанию своих принципов жизнедеятельности (Я-концепция); 8) связи своего сознания с Универсумом (принятие Высших ценностей). Все вместе эти проблемы-уровни составляют проблемное поле диалогической ситуации. Что же они означают в переводе на педагогический «язык»?

Педагог в такой многомерной (многоуровневой) ситуации может приглашать студентов к диалогу, ставя перед ними вопросы, через которые он обращает их внимание на их собственное внимание. Именно работа с вниманием и его связи с объектом, на которое оно направлено, и составляет суть содержания диалогической ситуации, которая выступает важной единицей структуры педагогического образования. Содержание диалогической ситуации с таких позиций отражает анализ характера внимания личности к своим физическим ощущениям (диалог с Телом); эмоциональному состоянию (диалог с Душой); особенностям мышления (диалог с Мыслью); смыслу деятельности (диалог с Целым, задающим смыслы); личностному развитию (диалог с саморазвивающейся Личностью); коллективной разумности (диалог с коллективным Субъектом); жизнестворчеству (диалог с Автором своей жизни); духовной эволюции (диалог с Духом).

С учетом полученного нами нового знания о диалогической ситуации, мы определили восемь уровней ее развертывания, которые предстают как уровни: телесно-диалогического, эмоционально-диалогического, субъектно-диалогического, сознательно-диалогического, личностно-диалогического, социально-диалогического, принципиально-диалогического, универсально-диалогического. Также мы разработали систему вопросов для студентов, включенных в эксперимент по формированию у них самосознания и ценностного отношения к будущей профессии педагога. Предлагаем примерный список подобных вопросов, которые являются инвариантом вопросно-ответных отношений между преподавателем и студентами.

1. Обратите внимание на ваше восприятие своего физического состояния. Что вы думаете о готовности вашего тела к сегодняшнему занятию?

2. Какие эмоции и чувства вы испытываете сейчас? Как вы воспринимаете свои эмоции в связи с темой нашего предстоящего разговора?

3. Какое внутреннее действие вы сейчас хотите совершить, думая о теме нашего занятия? Как вы организуете пространство такого действия?

4. Из какого контекста вы мыслите сейчас? Какие воззрения оказывают сейчас влияние на ваше мышление?

5. Ваше мышление (думание) и действие (взаимодействие) на данном занятии обусловлено какой логикой вашего личностного развития? Что вы знаете о своем развитии?

6. Какое знание, рождающееся в данном коллективном поле, вы можете обнаружить? Осознаете ли вы ценность нашей совместной работы?

7. Какие принципы вы проводили «через себя» на данном занятии? Что вы транслировали другим на тонком (невербальном) плане?

8. Какое благо для других несет данное занятие и какой вклад оно вносит в Эволюцию Жизни?

Следует заметить, что довольно часто подобные вопросы ставятся как риторические и предлагаются не для обсуждения вслух, а для саморефлексии. Но сам факт обращения к ним имеет большой смысл. Именно они позволяют делать важные «рефлексивные остановки» в образовательном процессе. К данным вопросам следует обращаться в начале, в середине и в конце занятия. И в таком случае студенты будут иметь возможность накапливать опыт саморефлексии и внутреннего диалога.

Выводы. В педагогике достаточно хорошо изучена внешняя сторона диалогических ситуаций. Известен алгоритм выстраивания таких форм, когда педагог/преподаватель ставит перед обучающимися задачи конкретно-содержательного плана и задачи организации взаимодействия в группе, когда выстраиваются этапы обсуждения проблемы, ее поиск и определение, формулировка, анализ, поиск решения, выводы. Проблема же внутреннего плана диалога требует обращения к междисциплинарным исследованиям, позволяющим учитывать субъективную многомерность человека и согласовывать образовательные задачи с объективными факторами человеческой природы. Известно выражение о том, что коней к водопою привести можно, но заставить их пить нельзя. Довольно часто в педагогической действительности мы сталкиваемся с игнорированием внутренних процессов, связанных с психологией сознания человека. И здесь встает вопрос адекватного восприятия внутренней стороны ситуации диалога. Нами выявлено, что содержательную основу таких ситуаций составляет опыт «внимания к вниманию». Цикличность такого опыта предстает как «круги внимания», выстраивание которых соотносится с разными уровнями рефлексии процесса внимания студентов, направленного на разные объекты (феномены) субъективной реальности. С учетом этого на основе анализа исследований в области когнитивных наук нами выявлено восемь уровней организации диалогической ситуации, отражающих разную степень осознания студентами своей роли в диалоге.

В ходе работы с будущими педагогами, связанной с формированием опыта восприятия ими своего внимания, мы разработали систему диалогических ситуаций, содержательную основу которых составляют вопросы рефлексивного характера. Они позволяют студентам видеть разные объекты своего внимания и расширять свое понимание себя как субъекта диалога. В ходе бесед, наблюдений, тестов и анализа продуктов образовательной деятельности студентов и других методов диагностики ними обнаружены предварительные результаты: рост коммуникативной активности студентов; умения обращаться к своему личному жизненному опыту; эмоциональный подъем на занятиях; умения задавать уточняющие вопросы преподавателю; повышение интереса к своей будущей профессии; инициативность в плане совместной организации учебного занятия.

Дальнейшее наше исследование связано с разработкой целостной системы диалогических ситуаций, представляющих собой гуманитарную технологию педагогического образования в вузе. Результаты такого исследования, как мы полагаем, позволят внести существенный вклад в разработку новых программ профессиональной подготовки будущих педагогов-профессионалов, которых ждет современная школа.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227-231.

2. Бек, Д.Э. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / Д.Э. Бек, К. Кован. Москва, Открытый мир. – 2010.
3. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования / С.В. Белова М.: АПКИПРО, 2006. 360 с.
4. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1 / Борис М. Величковский – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Журавлева, О.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование / О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова. – М. – 2009. – С. 9-13.
6. Каменева, И.Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал. / И.Ю. Каменева - 2015. Т. 12. – № 3. - С. 40-49.
7. Кларин, М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля // Отечественная и зарубежная педагогика / М.В. Кларин – 2017. - № 6. – С. 94-103.
8. Лобок А.М. Антропология мифа. / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Маслова, Н.В. Система всеобщих Законов Мира / Н.В. Маслова. – М.: Институт холодинамики, 2005.
11. Никитенко, С.Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи / С.Н. Никитенко. – 2006.
12. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания. / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. М.: Дрофа, 2007.
13. Сенько, Ю.В. Содержание образования: пространство выбора / Ю.В. Сенько. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. - № 6. – С. 54-62.
14. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
15. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
16. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. Basic Books. 1999

Педагогика

УДК 378: 147

кандидат физико-математических наук, доцент Болкунов Игорь Алексеевич

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена перспективам внедрения цифровых технологий в образование с учетом опыта их практического использования. Показаны некоторые направления развития цифровизации в образовании.

Ключевые слова: цифровизация образования, электронное обучение, дистанционное обучение, вебинар.

Annotation The article is devoted to the prospects for the introduction of digital technologies in education, taking into account the experience of their practical use. Some directions of the development of digitalization in education are shown.

Keywords: digitalization of education, e-learning, distance learning, webinar.

Введение. Цифровые технологии активно внедряются в нашу повседневную жизнь. Они трансформируют обучение, преподавание, повседневную жизнь педагогов, ученых и студентов. Дальнейшие успехи цифровых технологий в образовании возможны с учетом опыта практического применения таких технологий с целью выявления недостатков и перспектив.

Цель статьи – выявление недостатков и проблем, возможностей и перспектив цифровизации в образовании на основе анализа результатов практического применения цифровых технологий.

Изложение основного материала статьи. Термин «цифровизация» популярен среди политиков, чиновников, предпринимателей, журналистов, педагогов и т.д. Цифровизация – это широкое внедрение цифровых технологий в самые разнообразные сферы жизни. Предпосылкой цифровизации является огромный объем информации, обеспечивающий нашу жизнь на уровне государства, отрасли, предприятия отдельного гражданина. Сущность цифровизации заключается в переводе разнообразной информации в цифровую форму. В цифровой форме информации легче накапливать, хранить, передавать, преобразовывать, актуализировать, трансформировать, анализировать и т.д. [4]. Это обеспечит появление новых возможностей, доступность знаний, будет содействовать формированию новых навыков.

Отношение к использованию цифровых методов в системе образования неоднозначное. С одной стороны есть мнение, что традиционное образование не должно сильно меняться, а цифровизация не может обеспечить повышение качества образования, и имеет больше негативных сторон, чем позитивных. С другой стороны, ряд авторов рассматривает цифровизацию как единственно правильный путь развития образования. Цифровые технологии в нашей жизни, в том числе и в обучении и преподавании, становятся все более популярными, и это примета современности [4].

Научно-технический прогресс, разработка технологий, развитие рыночных отношений существенно изменяет содержание и повышает уровень требований к существующим профессиям, углубляет специализацию. Кроме того, появляются новые виды профессиональной деятельности, что порождает спрос на специалистов новых профессий. Современные образовательные системы должны строиться с учетом тенденций возникновения новых требований и профессий. Оперативное реагирование на новые тенденции в существенной степени опирается на цифровизацию.

Важно подчеркнуть, что в отдельных случаях или для отдельных категорий граждан, только цифровые технологии дают возможность обеспечить доступ к знаниям.

Внедрение цифровых технологий в образование – сложный и многоэтапный процесс. Каждый последующий этап опирался на достижения предыдущего, и в процессе развития устанавливал новые требования к достижениям предыдущего этапа.

На начальном этапе развития образовательные организации обеспечивались компьютерной техникой, периферическими устройствами: принтер, сканер и т.д. Решались задачи обучения педагогов и обучающихся основам компьютерной грамотности, создавались первые компьютерные программы учебного назначения, формировались педагогические технологии, учитывающие возможности компьютерной техники.

Второй этап цифровизации – электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий. В статье 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определено «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые, в основном, с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Электронное обучение, включая учебное взаимодействие средствами ИКТ в режиме реального времени, часто называется онлайн обучением. Термин «электронное обучение» вытесняет из обихода ранее популярный термин «дистанционное обучение» [2].

Цифровизация образования – это следующий, более высокий информационно-технологический этап, это формирование целостной технологической образовательной среды. Опираясь на современные аппаратные платформы компьютеров, существующие коммуникационные технологии, разработанные программные средства электронное обучение переходит на новый уровень. Открываются возможности информационного обеспечения учебного процесса (e-library, Znanium, и другие электронные библиотеки) и контроля уровня учебных достижений (программы оценки оригинальности – антиплагиат) и т.д.

За счет централизованных ресурсов образовательной среды появится возможность объективного выбора индивидуальной образовательной траектории, увеличатся возможности электронного (он-лайн) обучения, станет возможным организовать контроль учебной деятельности (идентификация, контроль посещаемости и т.д.).

Активно развиваются системы телекоммуникаций. Одновременно растет их значение и в системе образования. Теоретически, современные аппаратные и коммуникационные средства, программное обеспечение коммуникаций позволяют организовать учебное взаимодействие участников образовательного процесса, обучающихся с преподавателем или обучающихся между собой в режиме реального времени. Пока такие системы коммуникаций, например групповые видеоконференции для большого числа пользователей, остаются относительно дорогими, как по части аппаратуры, так и по части программного обеспечения, но очевидно, что в скоро они станут более доступными.

Цифровизация может обеспечить управление учебным процессом, решить ряд проблемных задач электронного обучения.

Во-первых, задача идентификации обучающегося. Видеонаблюдение со встроенными аналитическими функциями уже не новость. Функция распознавания лиц и идентификация людей в зоне контроля по лицам автоматически обеспечат объективный контроль посещаемости занятий, идентификацию при прохождении процедур контроля учебных достижений [3].

Во-вторых, использование заданий в тестовой форме в больших группах обеспечит возможность статистического обоснования тестов, повышение их диагностической ценности, позволит организовать адаптивное тестирование.

В-третьих, активное использование сетевых образовательных ресурсов позволит их дифференцировать, т.е. построить рейтинг их популярности и полезности.

В-четвертых, появится возможность создания временных или постоянных творческих коллективов для разработки и тестирования базовых учебных порталов по различным образовательным программам.

Тридцатого марта 2020 года в России был введен режим полной самоизоляции для всех граждан из-за угрозы распространения COVID-19. Ситуация в стране перевела учебный процесс ВУЗов, в том числе и Евпаторийского института социальных наук (ЕИСН), в режим дистанционного обучения без альтернатив и без права выбора.

Переход в цифровое пространство обучения в Евпаторийском институте социальных наук (далее ЕИСН) происходил в режиме форсажа. Времени для подготовки перехода в электронную среду не было.

Для проведения занятий в режиме реального времени использовалось исключительно бесплатное программное обеспечение. В качестве программного обеспечения для проведения он-лайн занятий было выбрано программное обеспечение Skype. Оно обеспечивает текстовую, голосовую и видеосвязь через Интернет соединение. Программа также позволяет совершать, видеозвонки в группах до 50 абонентов, включая инициатора. При этом одновременно на экране может показываться до 10 видеопотоков. Бесплатная версия Skype требовательна к качеству канала связи, количеству абонентов, величине суммарного видеопотока.

Для быстрого обмена сообщениями, оперативной информацией, файлами по дисциплине в учебной группе эффективно применялась социальная сеть ВКонтакте. В ряде случаев использовались возможности системы управления обучением или виртуальная обучающая среда Moodle.

В условиях самоизоляции наблюдался стремительный рост популярности аналогичной программы – ZOOM. Однако из-за санкций, наложенных на Крым, для жителей полуострова клиент Zoom выдаёт сообщение с кодом 3078. Т.е. Крым – это территория, на которую распространяются санкции США, и разработчики приложения ограничили доступ к сервису санкционным странам.

Очевидно, что для проведения лекций в группах (потоках) более 50 человек нужны были технологии отличные от Skype. Одна из таких бесплатных и доступных технологий – трансляция YouTube. Естественно, что видео трансляция не может обеспечить обратную связь преподавателя и обучающихся.

Выяснилось, что не все обучающиеся в Крыму имеют доступ к сети Интернет. Так министр образования, науки и молодежи Крыма Лаврик В. В. говорил о том, что примерно 2 тысячи школьников не имеют возможности учиться дистанционно из-за отсутствия интернета. А это 7,8 процента от общего числа школьников. У студентов ЕИСН ситуация несколько лучше, но около 12% студентов имели разовые, периодические или постоянные проблемы с техникой или с доступом к сети Интернет во время проведения вебинаров или процедур итогового контроля. Для таких студентов предлагалась система письменных работ и возможность консультаций с преподавателем по телефону.

В ЕИСН было практически организовано электронное обучение. Опыт применения такого обучения в ЕИСН позволяет сделать некоторые выводы.

Можно выделить позитивные результаты учебных занятий в таком формате. Во-первых, удалось сохранить непрерывность учебного процесса. Учебный семестр был завершен с переносом сроков всего на одну неделю в полном объеме. В результате все последующее обучение будет осуществляться в запланированные ранее сроки. Во-вторых, у части студентов появилась возможность экономии времени. Это объясняется тем, что непосредственного в институте на занятиях присутствия не требуется, и добираться в институт и обратно не надо. В-третьих, у части иногородних студентов возникла экономия финансов за счет того, пропала необходимость нести затраты на поднаем жилого помещения. В-четвертых, будущие педагоги, студенты ЕИСН, получили опыт практического применения цифровых технологий для возможного использования в будущей педагогической деятельности.

Одновременно проявились и проблемы, требующие разрешения для реализации такого обучения.

Во-первых, для успешной реализации такого обучения требуется обеспечить всех участников учебного процесса необходимыми техническими устройствами, средствами коммуникаций, скоростным и стабильным подключением к сети Интернет. Вероятно, частично задача обеспечения компьютерами студентов могла бы быть решена за счет вычислительной техники института. При надлежащем документальном оформлении компьютеры могли бы передаваться в пользование студентам, у которых их нет в домашнем пользовании или, если количество обучающихся в семье такое, что нет возможности каждому выделить компьютер. Микрофоны, камеры, подключение к сети Интернет должны обеспечивать сами обучающиеся.

Во-вторых, реализация цифровых технологий в обучении может быть успешной только на базе современного телекоммуникационного обеспечения. Для успешного обмена информацией нескольких удаленных абонентов (вебинар) с обменом аудио и видео информацией в реальном времени должен быть приобретен и настроен комплекс программно-аппаратного управления видео-конференц-связью. Для нормального проведения вебинаров в ЕИСН необходимо приобретение программного обеспечения для видеоконференций.

Во-третьих, для проведения онлайн занятий требуется серьезная подготовка, современное оборудование, команда специалистов, большие затраты времени. Например, для создания хорошего лекционного видеоконтента нужны профессиональные операторы, распределение учебного материала по временным промежуткам, наложение на видео лектора дополнительных материалов, например презентации, видео и аудио фрагментов т.д. Кроме того, к видеоматериалам должны быть подготовлены тесты, вопросы для самостоятельного изучения, список литературы и т.д. Проверка усвоения материала заключается в проверке конспектов, проверки выполненных письменных заданий, так как для этого тестов, как правило, не достаточно. Подготовка таких материалов, размещение их в сети Интернет, проверка конспектов и письменных заданий требует больших затрат времени.

Создание видеоматериала для использования в учебном процессе на многие годы без изменений не представляется возможным, хотя преподаватель ведь читает одну и ту же лекцию каждый год. Выше отмечалось, объем знаний, их структура, даже по одному учебному предмету изменяются динамично. В результате лекционные материалы необходимо пересматривать. Кроме того, на лекцию приходят разные студенты, студенты разных специальностей. Информация, которая легко воспринималась в прошлом году, в этом году может вызвать вопросы. Вопросы, которые задает аудитории лектор тоже не одни и те же.

В-четвертых, вебинар по сравнению с традиционным аудиторным семинаром имеет ряд особенностей. Учебные группы, подходящие по количеству студентов для проведения семинара в аудитории, не всегда подходят для проведения вебинаров. Взаимодействие участников вебинара характеризуется невысокой скоростью переключения (инструмент «поднятая рука»), что не позволяет услышать каждого обучающегося за занятие хотя бы один раз. Кроме того, на вебинаре отсутствует нормальный визуальный контакт. Не у всех студентов есть камеры, не все их включают во время занятия в Skype, для уменьшения величины видеопотока или по другим причинам. Очень сложно удержать внимание группы даже в 10 человек на вебинаре, наблюдая за экраном, поделенном на квадратики аватарок, самого разного вида в течение полутора часов.

Преподавателю трудно организовать работу на вебинаре таким образом, чтобы любой студент мог высказать мнение по теме и при этом, не нарушая очередности и не внося хаос в проведение вебинара. Организация взаимодействия через текстовый чат не отличается оперативностью и эффективностью.

В-пятых, возникает вопрос об эффективности учебного процесса. Потенциальная эффективность электронного обучения не вызывает сомнений. Главными условиями эффективности электронного обучения является мотивация обучающихся [2], наличие технических возможностей, программного обеспечения. Отметим, что большая часть опрошенных студентов, отмечают недостаток общения при обучении в условиях самоизоляции. А учебное взаимодействие важный фактор эффективности обучения. Также, следует учесть сложности организации вебинара [5]. Интерактивность – важный признак вебинара. Роль докладчика, в зависимости от ситуации, может принадлежать и преподавателю и обучающемуся. Если степень аргументированности ответа можно оценить, то очень трудно оценить степень самостоятельности изложения материала на вебинаре, т.к. во время ответа существует возможность незаметно использовать различные вспомогательные источники информации.

Отметим, что не все возможности видеоконференций использовались. Освоение инструментов и возможностей видеоконференций – актуальная задача для преподавателей.

Выводы. Уже сейчас уверенно можно сказать, что цифровые технологии в системе образования будут внедряться. Эффективность таких технологий в обучении будет определяться рядом обстоятельств, субъективного и объективного характера. К числу объективных обстоятельств можно отнести:

- развитие материально-технической базы у всех участников образовательного процесса, включая инфраструктуру телекоммуникаций;
- приобретение программного обеспечения для вебинаров;
- плановое и постепенное внедрение технологий электронного обучения, подготовку дидактических материалов;
- повышение квалификации преподавателей в сфере применения цифровых технологий в обучении и, в частности, в сфере видеоконференций.

Немаловажными факторами повышения эффективности являются накопление опыта, развитие педагогических технологий для использования в электронной среде.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) [Электронный ресурс]: – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Болкунов И.А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И.А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 11(16) – с. 128-132.
3. Болкунов И.А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля / И.А. Болкунов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 58-1. – С. 33-36.
4. Болкунов И.А. Цифровизация в образовании: перспективы и проблемы. / И.А. Болкунов // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 23 апреля 2020 г.). – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал» (Симферополь). – 2020. – с. 490-496.
5. Лузгина В.Б., Присядина А.Н. Дидактические инструменты платформ вебинаров / В.Б. Лузгина, А.Н. Присядина // ОТО. – 2018. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-instrumenty-platform-vebinarov> (дата обращения: 30.07.2020).

Педагогика

УДК 37.013.43

кандидат педагогических наук, доцент Ботя Марина Валерьевна

Институт искусств и дизайна Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)

РОЛЬ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА ПРОГРАММЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СЮМСИНСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу концепции этнокультурного образования и воспитания, ее значения для современного дошкольного образования. Проанализирована программа этнокультурного образования дошкольников и этно-педагогических технологий в дошкольном образовании (на примере педагогов из Удмуртии Е.А. Деметьевой, М.В. Гричик, Карлагиной Е.А., Соколовой Е.А., Зыковой Л.Г.). Был сделан вывод о том, что этнокультурное образование и воспитание — это целенаправленный педагогический процесс по приобщению дошкольников к народной художественной культуре, в основе которого лежит: формирование положительного отношения к этнокультуре; понимание духовных ценностей других народов через ценностную культуру собственного народа; формирование нравственно этических представлений; умение делать нравственный выбор, реализовываться в позитивных поступках; развитие положительного психоэмоционального фона; развитие творческого потенциала; понимание значимости культурных традиций; формирование внутреннего мира ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: народная художественная культура, этнокультурное образование, образование, воспитание, культурные традиции, педагогические технологии.

Annotation. This research is devoted to the analysis of the concept of ethno-cultural education and upbringing, its significance for modern preschool education. The program of ethno-cultural education of preschoolers and ethno-pedagogical technologies in preschool education is analyzed (on the example of teachers from Udmurtia E.A. Dementieva, M.V. Grichik, Karlagina E.A., Sokolova E.A., Zykova L.G.). It was concluded that ethnocultural education and upbringing is a purposeful pedagogical process for introducing preschoolers to folk art culture, which is based on: the formation of a positive attitude to ethnoculture; understanding the spiritual values of other peoples through the value culture of their own people; the formation of moral ethical ideas; the ability to make moral choices, to be realized in positive actions; the development of a positive psycho-emotional background; development of creativity; understanding the importance of cultural traditions; formation of the inner world of a preschooler.

Keywords: folk art culture, ethnocultural education, education, upbringing, cultural traditions, pedagogical technologies.

Введение. Интерес к традиционной, в частности, народной художественной культуре в обществе возрастает с каждым годом. Это можно объяснить повышением уровня культуры общества в целом, а также желанием в условиях тотальной глобализации и потери национальной самоидентификации сохранить историческую культурную преемственность, традиционные культурные ценности.

Заложенный в традициях народной художественной культуры мощный культурно-эстетический и воспитательно-нравственный потенциал, предоставляет для педагога и воспитателя достаточно широкие возможности преодоления с помощью обращения к традиционной культуре, и в частности, к народной художественной культуре, таких негативных явлений современного социума, как потеря нравственных, духовных ориентиров и пассивное потребительство.

Возможно, этим и объясняется тот факт, что в настоящее время во всех сферах общественной и культурной жизни наметились позитивные тенденции к изучению и сохранению народных традиций, рассматривая их как основу культурного и нравственного возрождения. Этот процесс происходит и сфере образования: сегодня формируется и внедряется в образовательный процесс достаточно большое количество авторских программ художественного и эстетического образования, которые основаны на осмыслении

национальных, в том числе, художественных традиций. В рамках усиления национально-регионального компонента в образовании, разрабатываются новые программы и технологии сохранения, возрождения народной культуры и ее трансформации в условиях современных реалий, реформируются системы эстетического и этнокультурного образования и воспитания на всех уровнях [2, 5].

Изложение основного материала статьи. С позиций современного развития педагогической науки в целом, по-новому осмысливаются традиции народной педагогики, методы и условия интеграции ее положений в современный процесс обучения и воспитания, в том числе, художественного. В этих условиях народная художественная культура играет особую роль, выступая как база, основа этнокультурного, этнохудожественного образования и воспитания.

Предметом нашего исследования, а также целью проведения педагогического эксперимента по внедрению в образовательный процесс авторских программ этнохудожественного образования, стало приобщение дошкольников к истокам народной художественной культуры в детской школе искусств (Удмуртская республика, Сюмсинский район, с. Сюмси). Сельская школа искусств была выбрана не случайно, т.к., во-первых, именно в сельских районах республики еще сохранился традиционный уклад и интерес к национальной культуре, ее влияние на повседневную жизнь человека гораздо сильнее, нежели в промышленных монгородах региона, а во-вторых, реализация программ этнокультурного образования для школы искусств довольно органичный процесс.

Задачи, которые поставили перед собой педагоги Сюмсинской детской школы искусств, основаны на обращении к традициям народной педагогики в целом и заключаются, в частности, в следующем:

- помочь ребёнку через обращение к традиционной культуре активировать свою национальную и родовую память;
- научить уважительно относиться к своим корням, рассматривая себя как носителя традиционной культуры;
- систематически и целенаправленно приобщать детей к истокам народной культуры с целью формирования понимания эстетики традиционной культуры и традиционных ценностей народа.

Наиболее гибким и податливым в этом плане является дошкольный возраст, т.к. именно в этот период закладываются основы нравственного и эстетического воспитания. Бесспорно, от того, каким образом и в какой форме они будут заложены в этом возрасте, зависит дальнейшее развитие как отдельно взятой личности ребёнка, так и поколения в целом.

Для успешного внедрения этнокультурной программы в образовательный процесс необходимо подготовить соответствующую дидактическую предметно-образовательную среду.

Детская школа искусств села Сюмси была выбрана для эксперимента, т.к. она является центром эстетического воспитания всего многонационального Сюмсинского района. В ней учатся дети не только из с.Сюмси, но и из ближайших удмуртских и русских деревень – Маркелово, Русская Бабыя, Дмитрошур, Гуртлуд, Лялино. Во многих населённых пунктах (особенно отдалённых) жители по сей день соблюдают национальные традиции своих предков, обычаи ведения хозяйства, сохраняют язык, который тоже является неотъемлемой частью народной художественной культуры.

Работу по изучению и возрождению народной художественной культуры родного края детская школа искусств с.Сюмси начала с 2006 года, когда преподаватели школы, видя общую проблему сохранения традиционной художественной культуры в регионе, посчитали необходимым донести до сознания своих воспитанников, что они являются носителями народной культуры и постарались органично интегрировать в их жизнь элементы национальной эстетики, обычаев и традиций.

С целью приобщения учащихся к истокам народной художественной культуры преподавателями разработаны и активно внедряются в образовательный процесс специализированные авторские учебные программы художественно-эстетического, этнохудожественного развития.

Уроки по изучению русской и удмуртской национальной культуры включены также в традиционные образовательные программы по некоторым дисциплинам музыкального и художественного отделения школы. Например, на музыкальном отделении это дисциплины «Слушание музыки» и «Музыкальная литература» (автор М.В. Гричик), на которых происходит знакомство с народной песней и музыкальными инструментами, с жанрами фольклорного театра, традициями и обычаями русского и удмуртского народов.

Цикл уроков, разработанных преподавателем А.В. Кузнецовым для учащихся художественного отделения, направлен на изучение декоративно-прикладного искусства удмуртского народа. Основными материалами для работы преподавателем были выбраны глина и береста, которые традиционно занимали ведущее место в народном творчестве района. Содержание занятий включает как теоретический материал по истории развития берестяного и гончарного ремесла русского и удмуртского народов, так и практические занятия по освоению различных приемов, видов и технологий обработки бересты и глины. На практических занятиях учащиеся могут проявить полученные навыки и знания в осуществлении творческих задач, развить стремление к формированию эстетических свойств изделий.

Преподаватели и учащиеся художественного отделения активно и успешно участвуют со своими творческими художественными работами в Республиканских и Международных конкурсах, направленных на возрождение национальных традиций (Республиканский конкурс декоративно-прикладного искусства «Рукотворные чудеса», Региональная выставка-конкурс декоративно-прикладного искусства «Устои – Мастер», Международный конкурс творческих работ по мотивам сказок, преданий, легенд и мифов финно-угорских народов).

К сожалению, большая часть населения Удмуртии сегодня мало что знает о народной культуре удмуртского народа и народов, соседствующих с ним в регионе. С целью восполнения этого пробела, в программу были включены и мероприятия для взрослого населения, работающего с детьми, например, семинар «Мифология удмуртского народа в искусстве», рассчитанный на преподавателей изобразительного искусства района, воспитателей, руководителей кружков.

Программа этнокультурного образования включает в себя различные формы творческой работы как с учащимися школы искусств, так и с другими слоями населения района с целью приобщения к традициям народной художественной культуры. Одной из таких форм, являются мастер-классы, проводящиеся во внеурочное время. На мастер-классах участники изготавливают под руководством преподавателей школы и учащихся старшего звена глиняные игрушки, свистульки, берестяные украшения, куклы-обереги, характерные как для удмуртской, так и для русской культуры.

Предметы, окружающие ребенка в его повседневной жизни, также оказывают большое влияние на его формирование, развивают любознательность, воспитывают чувство прекрасного. В достижении этих целей большая роль отводится музейной комнате школы, в экспозиции которой вместе с прикладными работами учащихся и преподавателей выставляются предметы народного быта, изготовленные разными поколениями местных жителей, отражая своеобразие и самобытность национальной культуры. Некоторым экспонатам более 70-ти лет.

Таким образом, в школе была подготовлена дидактическая предметно-образовательная среда, для внедрения в практику программы, позволяющей осуществлять процесс приобщения детей к истокам народной культуры и развития национального самосознания и самоидентификации не эпизодически, а систематически и целенаправленно, охватывая все возрастные группы и акцентируя внимание на самой младшей для школ искусств группе – группе дошкольного возраста. Отделение раннего эстетического развития для детей дошкольного возраста было открыто в школе в 2009 году. Одной из первоочередных задач педагогов отделения является выявление способностей и возможностей ребенка, обогащение его духовного мира, решение задач овладения навыками художественной деятельности, приобщения дошкольников к истокам народной художественной культуры, с целью помочь ребенку обратиться к своей национальной и родовой памяти, воспитать уважительное отношение к своим предкам, истории своего края, своей семье. Для осуществления данной цели педагогами школы были разработаны авторские образовательные программы: «Изобразительная деятельность, основанная на элементах русской и удмуртской народной художественной культуры» (автор Е.Н.Степанова), «Народная художественная культура» (автор М.В. Гричик) и «Музыкальная грамота на элементах русского и удмуртского фольклора» (автор Н.И.Корякина), ведется активная совместная внеклассная работа с учащимися и родителями.

Образовательная программа этнокультурного образования на отделении раннего эстетического развития детей основана на следующих положениях [1, 3, 4, 6, 7, 9, 10]:

- предметы, окружающие ребенка и воспитывающие в нем чувство красоты, любознательность должны иметь четко обозначенную национальную принадлежность;
- следует широко использовать устное народное творчество (сказки, мифы, песни), так как в нем сохранились особенные черты национального характера, присущие ему нравственные ценности, представление о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности;
- народные праздники и традиции, развлечения должны занимать большое место в приобщении детей к народной культуре. Они несут значительную эмоциональную и воспитательную нагрузку, обеспечивая передачу традиций от поколения к поколению.

Одной из важных задач раннего эстетического развития является, как известно, выявление и формирование творческих способностей ребенка. Для решения этих задач важно обогатить жизненный опыт ребенка яркими художественными впечатлениями, которые помогли бы сформировать необходимые знания и навыки. В этом возрасте, несомненно, благоприятную среду, толчок к развитию позитивного творчества создают праздники и народные развлечения, которые в сознании ребенка воспринимаются как игра – органичный для него способ существования. Праздник – мультимедийное явление. В праздничных действиях сочетаются различные виды и формы искусства, что оказывает большое влияние на все чувства и эмоциональное сознание детей. При этом необходимо не только транслировать детям информацию о народных праздниках и традиционных развлечениях, но и организовать их непосредственное участие в подготовке и оформлении праздника, изготовлении атрибутов праздника, костюмов, исполнении обрядов, народных песен, игр, танцев [6, 7, 8].

Важно, чтобы идея, сакральный смысл, лежащие в основе каждого народного праздника были донесены до каждого ребенка. Подготовка и проведение народных праздников, объединяя детей общими переживаниями, способствует развитию навыков позитивной коммуникации, нравственному и патриотическому воспитанию детей.

В народной традиции каждый праздник сопровождается «предметной идентификацией», изготовлением атрибутов, обрядовых игрушек, игрушек-символов праздника. Таким образом, праздничное действие трансформируется в сознании ребенка в игру, что в дошкольном возрасте особенно важно, т.к. роль игры и игрушки в этом возрасте играет особую роль.

В экспериментальной программе народная игрушка вообще занимает место одного из важнейших средств этнокультурного воспитания дошкольников, поскольку в полной мере выражает народные традиции, являясь копилкой народной памяти. Традиционные игрушки выявляют и формируют важнейшие ценностные ориентации ребенка в мире природы и людей, восстанавливая сакральные ценности архетипического механизма передачи народной памяти.

С целью интегрирования народной игрушки в авторскую программу этнохудожественного образования был изучен педагогический потенциал игрушек Удмуртии на примере обнаруженных в ходе экспедиции по деревням Сюмсинского района традиционных кукол, изучены и показаны детям в процессе игры способы их бытования в крестьянской удмуртской культуре.

Все занятия в программе построены в соответствии с народным календарным и жизненным циклом, итоговый контроль осуществляется в виде творческого урока - праздника с присутствием и участием родителей, а также в виде викторин, конкурсов, блиц-опросов.

Выводы. Таким образом, образовательная цель разработанной программы этнокультурного образования – это приобщение детей ко всем видам народной художественной культуры, которая станет основой для развития личностной культуры ребенка и будет работать на достижение воспитательной цели - воспитания в ребенке патриотических чувств и любви к Родине.

Можно отметить, что в результате реализации разработанной программы этнохудожественного образования детей дошкольного возраста, у детей появился устойчивый интерес к родной культуре, национальной истории, возникла потребность в получении информации о ней. Дети познакомились с разнообразными жанрами устного народного творчества, с календарем и смысловым содержанием народных праздников. Было отмечено, что в самостоятельной практической деятельности, общении ребята стали чаще использовать элементы народного прикладного искусства, народных игр, фольклора. Они стали активно интересоваться своей родословной, историей своей «малой Родины». Укрепилась связь между детьми и родителями, представителями старшего поколения. Приобщая дошкольников к народной художественной

культуре, преподавателям школы искусств удалось пробудить у них чувство гордости за свой народ, уважение и любовь к Родине.

Народная художественная культура – это нить, связывающая прошлое, и настоящее. Люди современного общества - потомки и духовные наследники людей, заложивших основу великой культуры. Основная цель педагогов - сохранять, изучать народную художественную культуру и трансформировать ее традиции в современный социум посредством реализации программ этнохудожественного образования. Следование эстетическим и этическим основам традиционной культуры развивает у детей и подростков не только чувство прекрасного, но и чувство собственного достоинства и национальной гордости, способствует осознанию роли своего народа в мировой цивилизации.

Литература:

1. Бабунова, Е.С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: диссертация ... доктора педагогических наук: Челябинск: 2009 - 521 с.
2. Виноградов, Г.В. Народная педагогика. — Иркутск: Изд-во ВСОРГО, 1926 г. 84 с.
3. Захарова Л.М. Этнопедагогические технологии в дошкольном образовании: Практикоориентированная монография. Ульяновск: УлГПУ, 2008. С. 32
4. Зенкова, Л.Г. Этнокультурное воспитание дошкольников в детской школе искусств Москва, 2012 - 23 с.
5. Ковычева Е.И. Ценности традиционной культуры в образовании: Сборник статей. / Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 308 с.
6. Котова. И.Н. Русские обряды и традиции. Народная кукла. / Котова А.С. СПб: Паритет, 2008.
7. Никитина Р.С., Тарабукина У.П. Народная педагогика эвенков. Якутск, 2008.
8. Попова Е.В. Календарные обряды бесермян. Ижевск: Удмурт. ин-т истории, яз. и лит. УрО РАН, 2004 – 256 с.
9. Петрова, Т.Н. Этнокультурное пространство села в социальном воспитании детей / М-во образования и молодежной политики Чувашской Республики. - Москва: [Коннект-Лаб], 2011. - 101 с.
10. Цеева, Л.Х. Национально-региональный аспект в воспитании детей дошкольного возраста. // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 4. с. 119-121.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Бубман Рита Моисеевна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль самостоятельного познания для каждого человека как наиболее приоритетного способа усвоения знаний. Актуальность самостоятельной работы для аспирантов вузов обусловлена проходящими в обществе динамическими изменениями, что приводит к изменению требований к качествам современного специалиста. Принимая во внимание этот непростой процесс, высшее образование трансформируется, вбирая в себя новейшие методики и технологии. Дефицит времени и глобальная компьютеризация системы образования делают процесс самостоятельной работы очень важным и доступным. Активная интеллектуальная работа формирует собственный стиль мышления, развивает аналитические способности, помогает четкой систематизации научных данных, улучшает навыки чтения и письма на иностранном языке. Концентрируя все свое внимание на изучаемом материале, аспирант мобилизует скрытые резервы своей воли, интеллекта и эмоций. Такая вовлеченность в процесс самостоятельной работы помогает достигать целей и свободнее относиться к новым для себя задачам. Отмечается, что преподавателю необходимо показать аспирантам важность четкого планирования и организации активной самостоятельной деятельности. Самостоятельная работа является и творческой и научно-исследовательской, что приводит аспиранта к формированию решений на основе тщательного поиска ответов на поставленные и возникающие вопросы. В данном случае преподаватель иностранного языка становится для аспиранта наставником, корректирующим языковую сторону работы. В работе приводится анализ эмпирических данных, которые подтверждают важность самостоятельной работы аспирантов при обучении по дисциплине «Иностранный язык» в техническом вузе, а так же тот факт, что большая часть времени в самостоятельной работе аспирантами отводится на работу с аутентичными текстами и составление терминологического словаря.

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная работа, аспирант, коммуникация, профессиональный рост, научно-исследовательская работа.

Annotation. The article considers the role of self-independent cognition for each person as the most priority method of mastering knowledge. The actuality of self-independent work for postgraduates is due to the dynamic changes taking place in society, that leads to a change in the requirements to the qualities of a modern specialist. Taking into account this complex process, higher education is being transformed by incorporating the latest techniques and technologies. The lack of time and the global computerization of the education system make the process of self-independent work very important and accessible. Active intellectual work forms your own style of thinking, develops analytical abilities, helps clear systematization of scientific data, improves reading and writing skills in a foreign language. By focusing all of their attention on the material being studied, postgraduates mobilize the hidden reserves of their will, intelligence, and emotions. This involvement in the process of self-independent work helps to achieve goals and treat their new tasks easier. It is noted that the teacher needs to show postgraduates the importance of clear planning and organizing active self-independent activities. Self-independent work is both creative and investigative. This leads the postgraduates to build up solutions based on a thorough search for answers to the questions posed and emerging. In this case, the foreign language teacher becomes a mentor for the postgraduates, correcting the linguistic side of the work. The paper provides an analysis of empirical data that confirm the importance of self-independent work of postgraduates when studying the discipline "Foreign language"

at a technical University, as well as the fact that most of the time of self-independent work of postgraduates is devoted to working with authentic texts and compiling a terminology dictionary.

Keywords: foreign language, self-independent work, postgraduates, communication, professional growth, research work.

Введение. Современные общественные ритмы так динамичны, что перемены, вызываемые ими, происходят во всех сферах деятельности людей. Каждая отрасль нуждается в высококвалифицированных специалистах с активной профессиональной и жизненной позицией, целеустремленных, с ориентацией на лидерство. Такие профессионалы способны быстро среагировать на запросы глобального мира, что является одной из актуальнейших задач нынешнего времени.

Становится очевидным, что подготовка специалистов в вузах требует особого подхода к обучению, отвечающего запросам рынка труда. Необходимо сконцентрировать внимание на множестве разных факторов, в числе которых формирование устойчивого интереса к саморазвитию, высокая культурная компетенция, а также учащиеся вузов должны овладеть в должной мере узкоспециальными навыками, чтобы справляться с любой возникающей задачей в ходе будущей профессиональной деятельности. Принимая во внимание этот непростой процесс, высшее образование трансформируется, вбирая в себя новейшие методики и технологии. Но даже такая перемена традиционного подхода к образованию в высших учебных заведениях России и всего мира не может вызвать мгновенные перемены в схемах обучения. Изменяется сама парадигма передачи знаний, основными чертами которой можно назвать самостоятельность и эффективность. Особенно это актуально для обучающихся в аспирантуре. Аспирант, находясь на высокой ступени образования, должен тренировать творческую самоидентификацию, которая не только поспособствует его высокому профессионализму в будущем, но и поможет в активном усвоении новых знаний. Активность во время обучения в вузе становится одним из основополагающих параметров изменения подхода к образованию [5].

На этой ступени образования изменяются и методические приемы преподавания иностранного языка. Ключевым понятием новой методики становится самостоятельная работа. Преподавателю необходимо показать аспирантам важность четкого планирования и организации активной самостоятельной деятельности. При планировании учебного процесса, в числе прочих факторов, именно такой тип работы по иностранному языку становится для аспирантов основным. Преподавателю необходимо проанализировать методические, а также педагогические условия, в которых эта работа приведет к наиболее эффективному результату [4, с. 150].

Глобальные корпорации нуждаются в высококвалифицированных специалистах технических направлений знаний. Современное общество диктует свои условия вузам, в числе которых – достойный уровень иностранного языка у выпускников и продолживших обучение аспирантов. Со стороны обучающихся заинтересованность в изучении иностранного языка так же велика. Однако, заметно снижение количества аудиторных часов, посвященных иностранному языку. Такая тенденция приводит к большей загруженности аспиранта, которому необходимо не только тренировать навыки говорения, письма, но и прорабатывать огромное количество аутентичного текстового материала, а также писать научные статьи. Самостоятельная работа подобного рода является и творческой и научно-исследовательской, что приводит аспиранта к формированию решений на основе тщательного поиска ответов на поставленные и возникающие вопросы. В данном случае преподаватель иностранного языка становится для аспиранта наставником, корректирующим языковую сторону работы. Выстраивая внешнюю сторону организации научного исследования на иностранном языке, преподаватель и аспирант технического вуза превращаются в научный тандем, где от усилий каждого будет зависеть успешность последующей работы [2, с. 102].

Изложение основного материала статьи. Самостоятельное познание для каждого человека – наиболее приоритетный способ усвоения знаний. Преодолевая трудности, личность получает уникальный опыт, который может использовать в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. Развивая именно навыки самостоятельной работы аспиранта в ходе изучения иностранного языка, преподаватель может рассчитывать на более высокий уровень итогового результата. Активная интеллектуальная работа формирует собственный стиль мышления, развивает аналитические способности, помогает четкой систематизации научных данных, улучшает навыки чтения и письма на иностранном языке. Концентрируя все свое внимание на изучаемом материале, аспирант мобилизует скрытые резервы своей воли, интеллекта и эмоций. Такая вовлеченность в процесс самостоятельной работы помогает достигать целей и свободнее относиться к новым для себя задачам.

Научная литература обобщает и анализирует свод понятий, согласно которым можно дать определение самостоятельности как основы познавательной деятельности. Согласно этому, организация самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку должна быть сосредоточена на развитии творческой независимости. Именно так формируется сознательный подход к изучению иностранного языка [5].

Успешная самостоятельная работа обладает несколькими характерными особенностями. Наиболее важная роль отведена умению самостоятельно управлять своим временем, а также выполнять текущие задачи согласно их актуальности. Для этого необходимы устойчивая мотивация и высокий уровень самодисциплины, чтобы задания для самостоятельной работы не казались невыполнимыми.

Для преподавателя иностранного языка в вузе, наряду с традиционным для него функционалом, важно стать для аспирантов в их самостоятельной деятельности академическим консультантом. Роль руководителя и, одновременно, надежного наставника, медиатора, помогает сформировать достаточный уровень доверия и заинтересованности у аспиранта. Кроме того, подобный опыт является возможностью расширить круг профессиональных компетенций для преподавателя.

Ряд авторов отмечают следующие характеристики методических задач учебного процесса, касающихся самостоятельной работы аспирантов:

- индивидуализация обучения, особенно актуальная для научно-исследовательской деятельности в самостоятельном режиме;
- организация подходящих условий для формирования у аспирантов независимого взгляда на учебный процесс;
- рациональное применение и распределение действий внутри аудиторного процесса обучения благодаря индивидуально сформированному процессу самостоятельной работы [1, с. 287].

Аспиранты могут воспользоваться любыми удобными алгоритмами самостоятельной работы по иностранному языку. Согласно наблюдениям, наиболее применимыми и эффективными можно назвать:

- изучение аутентичных текстов и источников;
- самостоятельное создание необходимого словаря (терминологического);
- аннотирование и краткое изложение иностранных специализированных текстов;
- углубленная работа над материалами аудиторных занятий;
- создание презентации на иностранном языке с последующим представлением на научных конференциях;
- сбор материала для подготовки письменных работ и написание статей, тезисов и т.п. [3, с. 248].

Преподаватели технических вузов по дисциплине «Иностранный язык» подтверждают, что наиболее актуальная задача для развития у аспирантов устойчивых коммуникативных и межкультурных компетенций – это возможность улучшения лексического словаря в процессе самостоятельной учебной активности. Таким образом, согласно целям преподавателя, в ходе изучения иностранного языка происходит формирование внимательного и добросовестного отношения к работе, в числе которого занятия, задания и самостоятельная активность. Опыт преподавания позволяет с уверенностью отметить, что воля аспиранта к индивидуальному преодолению возникающих трудностей и верные методические приемы являются основой качественного освоения такого непрофильного для технических специалистов предмета как иностранный язык.

Выводы. Интересными с эмпирической точки зрения являются результаты проведенного опроса аспирантов Московского Авиационного Института (национального технического университета). Выборка составила 45 человек. Целью исследования было определение роли самостоятельной работы в изучении иностранного языка в аспирантуре.

В целом, аспиранты отметили высокое значение самостоятельной работы при изучении иностранного языка (рис. 1).



Рисунок 1. Роль самостоятельной работы аспирантов при изучении иностранного языка

Таким образом, для аспирантов самостоятельная работа является приоритетной по сравнению с аудиторными занятиями. Это еще обусловлено спецификой кураторской поддержки преподавателя самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку: индивидуальный подбор заданий, связь по емэйлу и др.

Далее аспирантам было предложено выбрать, чему они отводят больше внимания в процессе самостоятельной работы. Результаты распределились следующим образом (рис. 2).

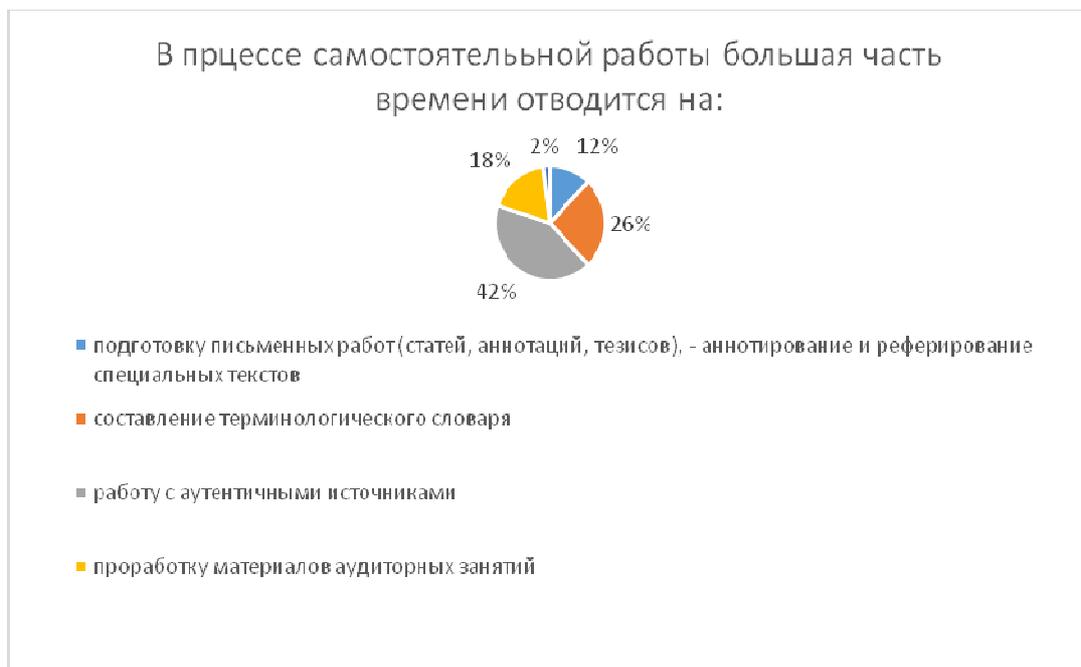


Рисунок 2. Соотношение разных видов деятельности в процессе самостоятельной работы по иностранному языку

Результаты показывают, что большая часть времени в самостоятельной работе аспирантами отводится на работу с аутентичными текстами и составление терминологического словаря. Это обусловлено заинтересованностью аспирантов в получении информации для своего диссертационного исследования из зарубежных источников.

Таким образом, современные исследования в области значения самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку подкрепляются данными анкетного опроса в Московском Авиационном институте и указывают на высокое значение самостоятельной работы.

Литература:

1. Левин А.И., Левина Л.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов в процессе обучения профессиональному иностранному языку // В сборнике: Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: В 2-х частях. 2016. С. 286-290.
2. Михайлова Г.И. Организация самостоятельной работы аспирантов технического вуза в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 102-103.
3. Хлыбова М.А. Самостоятельная работа аспирантов по иностранному языку в условиях уровня высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 248-250.
4. Шумакова Н.А. Самостоятельная работа аспирантов в контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе: проблемы и пути решения // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. № 7. С. 149-152.
5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n21/a18v39n21p21.pdf/>

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузницкая Яна Михайловна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛА – НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ

Аннотация. В статье анализируется такая проблема современного образования, как преемственность языкового образования, существующая между средним школьным и высшим профессиональным (неязыковым) образованием. Очерчивается ряд проблем, возникающих на основе недостаточно крепких связей в данном аспекте. Определяются этапы формирования непрерывного овладения языковыми компетенциями, а также выделяются цели каждого из этих этапов. В заключение статьи делается вывод о том, что реализация базовых и специальных целей преемственности в языковом образовании возможна лишь в случае планомерной, целесообразной и регулярной деятельности в контексте определения условий, направленных на формирование преемственности языковой подготовки средней школы и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: преемственность образования, непрерывное образование, проблема преемственности, языковое непрофильное образование, современная педагогическая наука.

Annotation. The article analyzes such a problem of modern education as the continuity of language education that exists between secondary school and higher professional (non-linguistic) education. A number of problems arising on the basis of insufficiently strong ties in this aspect are outlined. The stages of the formation of continuous mastery of language competencies are determined, and the goals of each of these stages are highlighted. In conclusion, the article concludes that the implementation of the basic and special goals of continuity in language education is possible only in the case of planned, expedient and regular activities in the context of determining the conditions aimed at forming the continuity of language training in secondary school and higher professional education.

Keywords: continuity of education, lifelong education, the problem of continuity, non-core language education, modern pedagogical science.

Введение. Языковая подготовка обучающихся различных ступеней обучения занимает особое место в современной системе среднего и высшего образования. Она представляет собой главный лингвистический потенциал всех субъектов социокультурного пространства государства и наглядно показывает способность этих субъектов формировать новые коммуникативные каналы и разрабатывать новые коммуникативные концепции, необходимые для налаживания взаимоотношений с представителями различных социальных институтов.

Как правило, языковое образование преследует каждого человека в течение всей жизнедеятельности, поскольку отвечает базовым принципам непрерывного образования. Беря свое начало еще в детском саду, оно не прекращается никогда, поскольку так или иначе человек сталкивается с элементами лингвистики посредством средств массовой информации и коммуникации, художественной и нехудожественной литературы, обычного общения. По нашему мнению, эффективность и целостность такого образования зависит от множества принципов, одним из которых является наличие общей цели на всех уровнях языковой подготовки. Причем эта цель направлена на удовлетворение социального заказа в обогащении качественного состава общества грамотными, компетентными, актуальными, мобильными и способными к налаживанию межличностной коммуникации субъектами.

В связи с этим актуальным остается вопрос рассмотрения проблем языкового образования, а также его преемственности школы и неязыкового вуза в этом аспекте. Исследованию описанного вопроса посвящены труды некоторых отечественных и зарубежных авторов, таких как С.Е. Каплина, А.А. Тарасов, М.А. Хлыбова, Е.Е. Черных и другие.

Изложение основного материала статьи. Как известно, языковая компетенция – одна из наиболее сложных в освоении и полномочном понимании, поскольку представляет собой набор особых лингвистических элементов, обладающих сложной спецификой. Часто в неязыковых вузах языковое образование считается второстепенным, а технические или художественные дисциплины выходят на первый план и являются главным объектом образовательной деятельности в принципе. В связи с этим в современных неязыковых вузах возникает спектр проблем, связанных с формированием языковой компетенции, необходимой для становления профессиональной культуры, независимо от профиля и специфики профессиональной деятельности. Непрерывное образование, его средства и основные положения в этом случае способствуют наиболее гармоничной и эффективной подготовке компетентных, творческих и грамотных профессионалов, способных решать проблемы, возникающие в различных сферах жизнедеятельности.

Система непрерывного образования представляет собой особую образовательно-воспитательную структуру, направленную на развитие и возвращение общего и профессионального потенциала личности на протяжении всей жизнедеятельности. При этом в основе такого образования лежит применение технологий системы государственных и социокультурных институтов, а также ориентация на удовлетворение потребностей личности обучающегося и социума. Непрерывность обуславливается не просто возникновением новых социокультурных и личностных явлений и феноменов, но и значительным развитием научного знания, технологий взаимодействия, внедрением инновационных технологий во всевозможные сферы человеческой жизни. По нашему мнению, именно такой подход к образованию и самообразованию – на протяжении всей жизни – позволяет сформировать у специалистов неязыкового профиля языковую компетентность достаточного уровня.

Описанный вид образовательной деятельности обладает массой специфических черт и принципов, в соответствии с которыми формируются новые виды деятельности, способы и методики обучения специалистов неязыкового профиля языковым компетенциям. Ключевым принципом, к которому обращено внимание в настоящем исследовании, является принцип преемственности, характеризующийся многоуровневым овладением языковыми компетенциями.

В основе современной педагогической науки лежит понимание того, что теоретические и практические языковые знания усваиваются лишь в том случае, когда все последующие звенья единой цепи обучения базируются на предыдущих, в то время как новые присоединяются к предыдущим и основываются на их положениях. При этом особенно важным остается обязательный и строго структурированный логический порядок, предусматривающий следование от простого к сложному. Преемственность, являющаяся главным объектом настоящего исследования, согласно вышеописанному принципу, является тем фактором, который во многом способствует качественному и системному усвоению знаний, умений и навыков обучающимися. Таким образом, преемственность – строго регламентированная в логическом порядке структура, некий алгоритм, в соответствии с которым развиваются системы знаний, навыков и умений всевозможных специалистов.

В одном из базовых словарей существует еще одна трактовка дефиниции «преемственность». В соответствии с данными этого источника, под преемственностью следует понимать «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [3]. В таком философском понимании преемственность понимается примерно так же, как описывали мы ранее, однако акцент делается на прогрессе и новых состояниях объекта, в то время как мы акцентировали внимание на взаимосвязях звеньев цепи и их алгоритмичности.

Е.Е. Черных трактует это понятие несколько иначе, поскольку рассматривает под углом образовательно-воспитательной педагогической деятельности, в соответствии с чем преемственность представляется

исследователю структурированной последовательностью и системностью в процессе расположения и восприятия учебной информации; связью и согласованностью ступеней и этапов образовательно-воспитательной деятельности, которая осуществляется периодически и постепенно – от первого занятия к последнему, от одного курса обучения к другому [5]. Такая взаимосвязь обусловлена, как правило, объективным осмыслением пройденного учебного материала в тот момент, когда обучающийся находится на более высоком уровне развития знаний и навыков, а также подкреплением существующего базиса знаний и навыков более новыми, формированием и выявлением новейших связей между теми или иными элементами образовательной системы и т. д. В связи с этим происходит значительное и качественное повышение уровня знаний, умений и навыков, увеличивается прогресс в области овладения компетенциями (в настоящем случае – языковыми).

При этом системы знаний, навыков и умений теоретического и практического характера подкрепляются и становятся более сознательными, обобщенными, фундаментальными и специализированными. Расширяется и спектр их применения, который теперь распространяется на междисциплинарные сферы знаний, на различные социальные и культурные процессы, протекающие в обществе и конкретной профессиональной деятельности. Образовательная преемственность, исходя из всего прочего, характеризуется процессом стремительного развития обучающихся посредством осмысления и активного взаимодействия и компиляции фундаментальных и прикладных, старых и новых знаний, существующего и только приобретенного опыта [5].

Как упоминалось выше, принцип преемственности обладает массой специфических характеристик и факторов, которые отражают сущность и содержание обучения. К примеру, ключевыми факторами современными педагогами считаются:

- фактор взаимосвязи, который базируется на связи различных ступеней освоения учебного материала, который в значительной степени облегчает его усвоение, запоминание, осмысливание и оценку;
- фактор посильности, предусматривающий представление учебного материала в алгоритмичном виде последовательности этапов с постепенным его усложнением [4].

Языковое образование, реализуемое посредством ориентирования на принцип преемственности, приобретает особое значение в системе общего развития каждого человека. Оно реализуется на всех этапах обучения и представляет собой сложный процесс. Рассмотрим основные этапы освоения языковой компетенции: дошкольное, школьное, вузовское. При чем упор мы делаем не на профильном языковом обучении, а на неязыковом профиле.

1. Приобретение языковых компетенций в процессе дошкольного образования.

На этом этапе обучающийся получает первостепенные знания языкового порядка, которые лежат в основе всей дальнейшей лингвистической деятельности. Изучение алфавита, складывание букв в слоги, чтение по слогам, базовое осмысливание текста, построение односложных предложений, словосочетаний и выражение мыслей – все аспекты, которыми характеризуется данный этап. Нам представляется, что дальнейшее изучение рассматриваемой нами темы невозможно без краткого описания этого этапа, поскольку он фундаментален для каждого человека, является обязательным и непререкаемым. Дошкольное языковое образование закладывает первые «семена» знаний, которые в дальнейшем прорастут в более сложные структуры, позволяющие осуществлять сложные мыслительные манипуляции.

2. Приобретение языковых компетенций в процессе школьного образования.

Школьное среднее образование является более сложной структурой. В ее составе развиваются основные мыслительные процессы, обеспечивающие личность необходимыми элементами прогнозирования, анализа, рефлексии и реализации языковой деятельности в сфере как образовательно-воспитательного, так и коммуникативного процессов. Важно отметить, что здесь начинается и осуществляется подготовка к развитию языковой культуры в процессе дальнейшей образовательной деятельности, что носит прогностический характер. Происходит самостоятельное планирование учеником будущей деятельности в различных сферах: творческой, профессиональной, образовательной. И все они нуждаются в языковом оснащении. При чем современные школьники все больше задумываются о необходимости не просто сформированной языковой культуры, но достаточно обширной и грамотной, что говорит о значительном потенциале именно школьного периода освоения языковой компетенции.

Отметим также, что цели языкового обучения в средней школе состоят в развитии личности школьника, его способностей, раскрытии его потенциала, формировании у него желания и рвения к участию в межкультурной коммуникации, самостоятельно развиваться во всевозможных сферах, в том числе и в сфере языковой деятельности. Для достижения этого современные педагоги, помимо организации классического учебного процесса, стремятся развивать и внеурочную деятельность в областях говорения, чтения, обдумывания и анализа. Сегодня организовываются различные профориентационные и дополнительные творческие мероприятия, которые позволяют ученику, с одной стороны, приобрести знания и навыки, относящиеся к потенциальной профессиональной деятельности, а с другой – развить уже существующие у него компетенции, в особенности – языковые [4].

3. Приобретение языковых компетенций в процессе высшего непрофильного профессионального образования.

Этап развития приобретенных в процессе школьного обучения знаний и навыков. Здесь акцент делается на непрофильном (неязыковом) обучении, поскольку именно оно представляет наибольшую проблему современного высшего профессионального образования. Эта проблема заключается в низком уровне языковых знаний и навыков выпускников неязыковых специальностей, что формирует спектр потенциальных критических ситуаций, способных возникнуть в рамках общества.

Цель такого обучения состоит в развитии личности обучающегося уже не в индивидуальном ключе, а в профессиональном, творческом и индивидуальном. Личность здесь уже твердо стоит на фундаменте собственных навыков и способна самостоятельно регулировать деятельность, организовывать свой процесс обучения и готова применять в своей профессиональной деятельности различных технологий. По нашему мнению, специфика этого этапа состоит именно в самостоятельности – основном потенциале современной личности. Самоорганизация и самостоятельность в процессе языкового образования зачастую вызывает наибольшие затруднения у молодых людей, поскольку требуют не только непосредственно языковых компетенций, но и определенных личностных, нравственных и волевых ресурсов.

При этом преемственность, рассматриваемая нами в настоящем исследовании, которая выражается в большинстве в преемственности именно вышеуказанных целей школьного и высшего профессионального неязыкового образования, обусловлена изучением языка в рамках именно непрерывного образования. Это представляет собой наибольшую ценность сегодня, поскольку позволяет превратить средство общения в средство грамотного преобразования и создания новейших коммуникационных каналов [4].

Итак, специфика проблемы состоит именно в грамотном осуществлении непрерывного языкового образования, которое сегодня не всегда способно реализоваться в современных условиях. Недостаток мотивации педагогов и самих обучающихся неязыковых вузов, недостаточная материально-техническая база и множество иных внутренних и внешних аспектов – все это оказывает особое (негативное) влияние на становление у неязыковых специалистов языковой культуры. При этом, важно отметить, что модель языкового образования, несмотря на скудность, реализуется во всех без исключения высших профессиональных заведениях государства. Элементы языкового образования присутствуют во всех модулях обучения, но не всегда находят полноценное воплощение.

Своевременная реализация принципа преемственности в языковом образовании – ключевое условие для сокращения объема аудиторных часов, при том, что существуют достаточно обширные промежутки «бездействия», проявляющиеся в процессе перехода от первого этапа непрерывного освоения языковых компетенций ко второму, а затем – к третьему. Таким образом, уровень развития этой компетенции напрямую зависит от степени самостоятельности и самосознания, которые единственно могут гарантировать достижение обучающимися определенных успехов.

К причинам низкой степени преемственности принято относить «искусственное завышение требований со стороны вуза» [4], как отмечает М.А. Хлыбова. Это завышение характеризуется завышением требований к знаниям, навыкам и умениям абитуриентов, только что окончивших школу и неспособных проявить себя уже в качестве специалиста, а также отсутствием унифицированных регламентированных требований с точки зрения вуза. Школьники, поступающие в высшее профессиональное учреждение, ранее ориентировались на выполнение более узких целей, а сама школа и педагоги в ней – на подготовку детей к поступлению в вуз, а не самостоятельному развитию и обучению в вузе [4]. Таким образом, узость школьных целей значительно усугубляет процесс овладения обучающимися языковыми компетенциями.

Выводы. Исходя из этого, можно отметить, что реализация базовых и специальных целей преемственности в языковом образовании в рамках неязыкового обучения, возможна лишь в случае планомерной, целесообразной и регулярной деятельности в контексте определения условий, которые направлены на формирование преемственности языковой подготовки средней школы и высшего профессионального образования. Такая деятельность в рамках непрерывной системы самообразования проникает во все сферы и все компоненты образовательно-воспитательного процесса, носит комплексный и многоуровневый характер.

Литература:

1. Каплина, С.Е. Реализация принципа преемственности в обучении иностранным языкам в системе «школа-вуз» / С.Е. Каплина. – Чита, 2003. – 215 с.
2. Тарасов, А.А. Преемственность в обучении иноязычной письменной речи: от школы до вуза / А.А. Тарасов // Вопросы методики преподавания в вузе. – № 23. – 2017.
3. Философский энциклопедический словарь / Под. ред.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – изд. 2-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
4. Хлыбова М.А. Преемственность в обучении как одно из условий повышения качества языковой подготовки в вузе / М.А. Хлыбова // ПНиО. – № 1 (31). – 2018.
5. Черных, Е.Е. Преемственность в обучении иностранному языку: от школы к СПО / Е.Е. Черных // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 106-110.

Педагогика

УДК 004

старший преподаватель Варламова Вера Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье описываются психолого-педагогические подходы авторов к определению понятия индивидуализация и персонализация. Индивидуализация является образовательным процессом создания условий в среде, которое направлено на развитие индивидуальности обучающихся. А персонализация образования является системой, акцентирующей роль обучаемого в качестве ведущего субъекта в системе образования, определяя его автономность в области создания индивидуального маршрута. В условиях реализации цифровизации образования актуализируется в образовательном процессе персонализированное обучение.

Ключевые слова: индивидуализация, персонализация, дифференциация, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The article describes the authors' psychological and pedagogical approaches to the definition of the concept of individualization and personalization. Individualization is an educational process of creating conditions in the environment, which is aimed at developing the individuality of students. And the personalization of education is a system that emphasizes the role of the student as a leading subject in the education system, defining his autonomy in the field of creating an individual route. In the context of the digitalization of education, personalized learning is being updated in the educational process.

Keywords: individualization, personalization, differentiation, individual educational trajectory.

Введение. В настоящее время образование перетерпевает колоссальное изменение для развития личностного потенциала человека, ее самораскрытия. Все больше становится школ, вузов разнотипных, с

много разной структурой. К примеру, в школах, вузах адаптируется такая траектория обучения, в выборе дисциплин по своей способности и склонности обучающихся. Также вместе с выборной дисциплиной существует и обязательная дисциплина. В этой связи отметим, что в условиях реализации цифрового образования основная цель будет достижение развития личностного потенциала человека с имеющими индивидуальными особенностями, мотивами для самореализации по отношению к себе и окружающим.

В связи с этим подчеркнем, что с традиционным методом обучения, сегодня в педагогическом образовании актуализируются новые представления о человеке и образованности, что означает изменение смены антропологических оснований отрасли педагогики. Отметим, что действующий переход образования от информатизации к цифровизации подразумевает о переходе образования от индивидуализированного к персонализированному. Вследствие этого индивидуализация, персонализация, становятся взаимосвязанными образованиями.

Нужно отметить, что образовательный процесс становится проблемным, когда в одной аудитории находятся обучающиеся кроме как с разным уровнем знаний, но и совершенно разной мотивацией, способностями, степенью освоенности учебного материала на предыдущей ступени образования, стилями мышления, уровнем самостоятельности его дальнейшего изучения. Сказанное ставит проблему индивидуализации и персонализации как важнейших дидактических принципов повышения качества образования. Таким образом, объективная необходимость осуществления индивидуализации и персонализации подчеркивают актуальность.

Изложение основного материала статьи. Реализация в современном образовании гуманистической парадигмы, ее личностно-ориентированной модели обучения, целью которого является создание условий развития обучающегося, предполагает обеспечение вариативного обучения, что в свою очередь приводит построению обучающимся индивидуальной образовательной траектории. С целью достижения задачи личностно-ориентированного обучения учитывается сохранение и развитие индивидуальных особенностей обучающихся, их уникальности, самобытности, создание организации и правовой основы для доступа к разным источникам информации, формирование и развитие у человека способностей, которые связаны с её поиском, передачей, восприятием, пониманием, использованием. В этой связи отметим, что в условиях изменяющегося современного информационного пространства стало проблема реализации индивидуальной образовательной траектории большой значимостью в отечественной и зарубежной литературе [2].

Касательно понятия ИОТ опишем точки зрения авторов. Abdullina O.A. и Pligin A.A. [19] при реализации индивидуальных образовательных траекторий связывают процесс с типом мышления и способом восприятия учебной информации.

Исследователь Н.Ф. Коряковцева [9] трактует самостоятельную учебную деятельность как вид познавательной, регулируемой и управляемой обучающимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний, умений и культурно-исторического опыта.

Автор Е.А. Климов [10] подчеркивает о проявлении стиля учебного процесса каждого обучающегося, которой зависит от его мотивации, обучаемости, реализуемого взаимодействия с педагогом.

Хуторской А.В. [18] разделяет свои точки зрения о том, что индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) является технологией эвристического обучения, которая имеет персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании. Задача эвристического обучения состоит в построении каждого обучающегося реализации индивидуальной образовательной траектории своего персонального образования.

Литвиненко М.В. [11] считает ИОТ, как личностно-значимый путь освоения образовательной программы, с содержанием и структурой, где учитываются образовательные потребности и индивидуальные особенности обучающегося.

Следует отметить, что по индивидуализации активно изучается и появились работы отечественных ученых Л.В. Байбородовой, В.В. Беличенко, О.С. Газман, Н.Б. Крыловой, Т.М. Ковалёвой, Н.А. Нефедовой, А.С. Прутченкова, Д.И. Фельдштейн и др.

А.А. Теров подчеркивает индивидуализацию учебного процесса, способом организации образования, обеспечивающего каждому обучающемуся права продвижения по индивидуальной образовательной траектории и возможности на формирование собственных целей и задач, индивидуальной образовательной программы [16].

Автор Т.А. Боровских определяет индивидуализацию обучения как осуществление возможности выбора обучающимся индивидуальности по своему темпу, содержание материала обучения с пошаговой последовательностью изучения, применения в образовательном процессе собственный познавательный стиль мышления [1].

При проектировании модели индивидуальной образовательной траектории Т.В. Матвеева подчеркивает, что при достижении целесообразности формирования индивидуализации обучения личностью является дидактическим потенциалом. Считает, что в процессе взаимодействия студента с преподавателем регламентируется выбор метода обучения в образовательном процессе.

Анализирование исследователей в работах А.С. Границкой [3], В.И. Загвязинского [5], Е.С. Рабунского [14], И. Унт [17] и др. показывает вывод о том, что понятие индивидуализация предполагает собой дифференциацию обучения, создание системы заданий с трудным и объемным материалом, разработку системы учебных мероприятий, где учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Исходя из вышеперечисленных трактовок авторов по индивидуализации нами выявлено данное понятие. Индивидуализация образования имеет процесс создания условий в той среде, где направлено развитие на повышение индивидуальности у обучающихся.

В условиях реализации цифрового образования осуществляется актуализация в образовательном процессе персонализации обучения.

Персонализация в образовании рассматривается в работах В.В. Грачева [4], М.Р. Илакавичус [6], И.Н. Калошиной [7], И.В. Кизесовой [8], А.В. Петровского [13], В.В. Рубцова [15] и др.

Персонализация образования как подход является в настоящее время необходимым атрибутом возможности качества образования. Персонализация в рамках Концепции развития образования определяется как одно из значимых приоритетных качеств, которые обеспечивают персональную траекторию в среде творчества обучающихся, их социальное и профессиональное самоопределение, «реализацию личных жизненных замыслов и притязаний».

Персонализированное образование (по) — способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала учащегося. В ПО учащийся выступает субъектом совместной учебной деятельности, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию с тем, чтобы в ней учитывались особенности его личности и потребности развития.

Отметим, что в рамках Доктрины образования в РФ индивидуализацию образования считают персональным образовательным результатом и персональным продуктом. Подчеркивается в данной доктрине образования РФ осуществляется переход ориентирования результата обучения на стандартный к развитию потенциала каждого обучающегося.

На основе концепции В.А. Петровского [13], персонализацию определяют процессом изменения образовательной системы личностных смыслов и поведенческой активности человека. В авторской позиции А.В. Мудрика [12], подчеркивается, об основе развивающей системы отношений учащегося, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой — к себе и с самим собой, на другие исследования других ученых, отметим, что мы смогли определить персонализацию внутренней стороной индивидуализации, представляющей собой процесс личностной развития учащихся, реализующий их индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, личностных смыслов, поведенческой активности. Изменения показывают проявление в поступках, действиях обучающихся с помощью рефлексии собственной деятельности.

И.В. Кизесова разделяет свою точку зрения, о том, что понятие персонализированное обучение является видом обучения, которое характеризует взаимодействие субъектов при освоении окружающего мира. В результате персонализированного обучения формируется идеальное представление о другом субъекте, влияющее с целью преобразования сознания и поведения обучающимся и обучающего личности. Данное персонализированное обучение предполагает становление реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся [8].

В персонализации образования как в образовательной системе педагог имеет главную роль в виде субъекта при определении создания свободного сознательного выбора индивидуального маршрута и подходящих образовательных ресурсов, средств обучения и диагностики.

Следует отметить, что сейчас понятия индивидуализация, персонализация прочно вошли в понятийный аппарат и широко используются в современной педагогике.

Таким образом, индивидуализация и персонализация образования являются взаимосвязанными друг друга процессы, направленные на развитие индивидуализации обучающихся, которые определяются характеристикой личности.

Выводы. Анализируя различные мнения и подходы вышеперечисленных авторов к современному образованию, можно сделать вывод, что после вышеперечисленных трактовок педагогов, подчеркнем, что в образовательной практике вариативное обучение, индивидуальная траектория развития, персонализированное обучение термины в основном рассматриваются как родственные либо находящиеся в тесной взаимосвязи, и тогда реализация ИОТ раскрывается через проектирование индивидуальной образовательный маршрут.

В этой связи,отмечаем, что индивидуальный образовательный маршрут является персональным путем реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

Литература:

1. Боровских Т.А. Индивидуализация обучения школьников средствами образовательных технологий в условиях классноурочной системы (на примере обучения химии) Автореферат 13.00.02 2011 г.
2. Варламова В.А. Индивидуальная образовательная траектория в педагогических исследованиях / Современное образование: традиции и инновации. 2020. № 2. С. 18-21.
3. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. - М: Просвещение, 1991.
4. Грачев В.В. Персонализация образования как ответ на глобальные вызовы современности / В.В. Грачев // Акмеология. – 2005. – №2. – С. 11-16.
5. Загвязинский В.И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса. Челябинск, 1982. 16 с.
6. Илакавичус М.Р. Педагогическое освоение воспитательного потенциала персонифицированных идеалов культуры: историко-социальный аспект // Человек и образование. - 2010. - №2. - С. 40-46.
7. Калошина И.Н. Персонализированное обучение как фактор развития умений самообразовательной деятельности студентов: На материале высшего военно-учебного заведения Автореферат 13.00.01 2000 г.
8. Кизесова И.В. Персонализированное обучение слушателей в системе дополнительного профессионального образования: моногр. / И.В. Кизесова, В.С. Нургалеев; ГОУ ВПО «Сиб. гос. технол. ун-т». — Красноярск: СибГТУ, 2007. — 172 с.: табл.
9. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2002.
10. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие / Е.А. Климов. - М.: Флинта, 2003. - 320 с.
11. Литвиненко М.В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2007.
12. Мудрик А.В. Социализация человека: Учебное пособие для студентов высш. учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005
13. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. / А.В. Петровский, В.А. Петровский, 1982. — № 3. — С. 12.
14. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975. Гл. 2. Разработка типологии школьников на основе анализа их самостоятельной деятельности.
15. Рубцов В.В., Ивонина Т.Г. Проектирование развивающей среды школы. - М.: МГППУ, 2002. - С. 272.
16. Теров А.А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы Автореферат 13.00.01 2009 г.
17. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика. 1990

18. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005.

19. Abdullina O.A., Pligin A.A. Novye tehnologii obrazovaniya. Lichnostnoorientirovannaja tehnologija obuchenija: Problemy i poiski // Nauka i shkola. 1998. №4. S. 34-36.

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 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье исследуется проблема профессиональной направленности педагога. В работе рассмотрены теоретические аспекты профессиональной направленности личности, сформулировано определение и указана специфика данного личностного образования педагогов, изучены механизмы и особенности формирования профессионально-педагогической направленности.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, профессионально-педагогическое становление учителя, профессиональная направленность личности, профессионально-педагогическая направленность, мотивация, механизмы развития профессионально-педагогической направленности учителя.

Annotation. The article examines the problem of professional orientation of a teacher. The paper considers the theoretical aspects of the professional orientation of the individual, defines and specifies the specifics of this personal education of teachers, and examines the mechanisms and features of the formation of professional and pedagogical orientation.

Keywords: professional development of teachers, professional-pedagogical formation of teachers, professional orientation of personality, professional-pedagogical orientation, motivation, mechanisms of development of professional-pedagogical orientation of the teacher.

Введение. Одной из актуальных проблем педагогики и современного педагогического образования является проблема профессионального развития учителя. Одним из ведущих аспектов в структуре феномена профессионально-педагогического развития является профессиональная направленность личности. Это сложное социально-психологическое образование выступает одновременно и фундаментом, и этапом, и фактором профессионально-педагогического развития личности, ввиду чего актуализируется потребность детального теоретического анализа данного феномена и изучения механизмов его формирования и развития в системе психологической структуры личности педагога.

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретических источников позволяет определить роль и место такого явления, как профессионально-педагогическая направленность личности учителя. Ряд исследователей определяют профессиональную направленность педагога как первичный (стартовый) этап его профессионального развития [9; 11]. Многие ученые сходятся во мнении, что профессиональная направленность личности является одновременно и фактором, и необходимым условием профессионально-педагогического развития [2; 6]. Также роль профессиональной направленности педагога определяется учеными в значении одной из важных сущностных характеристик мотивационно-ценностного компонента структуры профессионально-педагогического развития [5; 7].

Обобщение научных подходов позволяет определить роль профессиональной направленности в значении фундамента, условия и базового этапа профессионально-педагогического развития личности учителя.

Прежде чем перейти к изучению специфики сложного личностного образования «профессионально-педагогическая направленность», рассмотрим теоретические аспекты самого понятия «профессионально-личностная направленность».

В широком смысле профессиональная направленность представляет собой понимание и внутреннее принятие личностью целей и задач профессиональной деятельности, а также созвучных с ней интересов, установок, убеждений и взглядов [4]. Указанные свойства, признаки и компоненты профессиональной направленности являются показателями уровня ее сформированности у будущего специалиста.

Профессиональная направленность – социально-психологическая категория, в этой связи целесообразно рассматривать ее с точки зрения психологической науки. Так, с собственно психологической точки зрения, профессиональная направленность является ведущим, интегральным, социально обусловленным свойством личности [3; 10]. Она определяет психологический склад личности, через данную направленность выявляются потребности, цели, мотивы личности, ее субъективное отношение к различным аспектам деятельности, трудовой деятельности, к ее характеристикам и качествам [10].

Согласно определению В.А. Сластенина, профессиональная направленность – это одно из структурных образований личности, которое проявляется в достаточно осознанной и эмоционально выраженной ориентации ее на определенный род и вид профессиональной деятельности [8].

В научной литературе освещаются следующие характеристики профессиональной направленности личности:

- устойчивость / неустойчивость;
- доминирование социальных или узко личностных мотивов;
- наличие далекой или близкой перспективы [6].

Г.Х. Айсиной определены и охарактеризованы уровни сформированности профессиональной направленности личности (высший и низший).

Высший уровень характеризуется следующими показателями:

- становлением профессиональной доминанты;
- сформированностью образа жизни в индивидуальном сознании личности;

– полной сформированностью образа профессии и себя как ее субъекта.

Низший уровень профессиональной направленности личности характеризуется наличием обобщенного образа представления о профессии, о ее специфике, цели, о самом процессе осуществление профессиональной деятельности, факторах, способствующих или препятствующих этой деятельности [1].

По мнению Л.М. Митиной, объект профессионального развития и форма реализации творческого потенциала человека в профессиональной деятельности проявляются через интегральные характеристики личности, к которым автор относит:

- профессиональную направленность;
- профессиональную компетентность;
- эмоциональную (поведенческую) гибкость [7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет понимать педагогическую направленность как профессионально значимое качество личности педагога, которое способствует мотивации его профессионального развития [5; 2; 11]. Также ученые-педагоги определяют профессиональную направленность учителя в значении компонента его педагогической культуры.

Разделяя авторитетное мнение А.К. Марковой, в рамках данного исследования термин «профессионально-педагогическая направленность» будем понимать в значении сложного социально-психологического личностного образования, характеризующегося наличием мотивации у будущего педагога стать, быть и оставаться в профессии, ориентироваться в своей деятельности на развитие личности обучающегося [5].

Профессионально-педагогическая направленность личности характеризуется склонностью личности к педагогической деятельности и твердыми педагогическими убеждениями, в основе которых – подтвержденные опытом педагогические идеи. Главным мотивом педагогической направленности является интерес к педагогической деятельности, осознание своего призвания, ощущение потребности в выбранной профессии.

По мнению В.А. Слостенина, показателями профессиональной направленности педагога являются:

- интерес и любовь к детям;
- увлеченность педагогической работой;
- зоркость и наблюдательность;
- педагогический такт;
- педагогическое воображение;
- организаторские способности;
- справедливость;
- умение общаться;
- требовательность;
- настойчивость;
- целеустремленность;
- уравновешенность и выдержка;
- профессиональная работоспособность [9].

По словам Г.А. Томиловой, ведущими признаками и показателями профессионально-педагогической направленности являются готовность и склонность личности заниматься педагогической деятельностью [11]. В качестве ключевого показателя наличия у учителя профессиональной направленности А.А. Деркач определяет положительное отношение к педагогической деятельности [2]. Е.М. Никиревым в качестве основного показателя профессионально-педагогической направленности определено наличие у личности доминирующего интереса к данному виду профессиональной самореализации [6].

Важное место в педагогической направленности исследователи отводят внутренней психологической настроенности личности на педагогическую профессию, которая будет способствовать:

- осознанию личностью положительных педагогических мотивов;
- формированию личности педагога как активного субъекта деятельности, способного нестандартно подходить к решению профессиональных задач.

В научной литературе определены ведущие стадии (этапы) развития профессионально-педагогической направленности личности:

- 1) выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения;
- 2) формирование устойчивого интереса к профессионально-педагогической деятельности;
- 3) формирование мотивации к овладению основами профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства.

Процесс формирования и развития профессиональной направленности педагога происходит в тесной взаимосвязи с формированием самой личности учителя, которое является непрерывным, целостным процессом развития и осуществляется в результате ее социализации, воспитания и самовоспитания. В результате указанного процесса происходит не только профессиональное становление личности педагога, но и ее гармоничное развитие, расширение и углубление мировоззрения, формирование системы личностно-значимых ценностей.

Для формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей необходимо реализовывать педагогическую направленность обучения, заключающуюся в формировании педагогических взглядов, знаний, суждений и умений связывать их с непосредственной практической деятельностью в сфере образования.

Профессионально-педагогическая направленность под воздействием процессов личностного развития трансформируется в профессионально-педагогическую идентификацию, под которой понимается системное образование, закономерно формирующееся в процессе социализации личности в контексте непрерывного образования. Первичные этапы профессиональной идентификации как результата развития профессиональной направленности реализуются в образовательной среде учреждения высшего профессионального образования. Дальнейшие этапы (становление профессиональной идентичности) осуществляются в рамках непосредственной профессиональной деятельности и связаны с принятием учителем себя в профессии.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что актуальной проблемой современной педагогической науки и системы высшего профессионально-педагогического образования является поиск

путей оптимизации и совершенствования процесса профессионального развития педагога, в котором одним из важнейших первичных этапов, фактором и условием развития выступает формирование профессионально-педагогической направленности личности. Формирование указанного образования тесно связано с процессами и механизмами личностного развития будущего учителя.

Уровень развитости профессионально-педагогической направленности личности будущих педагогов зависит от степени включенности профессионального компонента в содержание образования, педагогической направленности процесса профессиональной подготовки. В свою очередь уровень сформированности профессиональной направленности педагога оказывает влияние на процесс его профессионального развития, успешность социализации и адаптации учителя в профессии.

Литература:

1. Айсина Г.Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989. – С. 32-40.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович И.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 383 с.
4. Маралова Т.П. Психологические условия формирования профессиональной направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 16 с.
5. Маркова С.М., Горлова В.Г. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2014. – №1. – режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201407%201/markova_Gorlova.pdf.
6. Никиреев Е.М. Психолого-педагогические особенности профессиональной направленности личности // Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденции развития: материалы Всероссийской научной конференции, 10 апреля 2013 г., г. Уфа. – М. – Берлин: ДиректМедиа, 2014. – С. 19-23.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии / Научно-методическое пособие под редакцией доктора психологических наук Митиной Л.М. – М.: Издательство «Флинта», 1998.
8. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение. – С. 14-28.
9. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
10. Ткачёва И.Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 25 с.
11. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. — Томск: изд-во Томского ун-та, 1978. – 128 с.

Педагогика

УДК 37.001

аспирант 3 курса Верстукова Елена Николаевна

Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Аннотация. В данной статье предлагается вариант комплексного анализа одного из основных понятий категориального аппарата педагогики. Комплексный анализ включает в себя: выявление существенных оснований понятия педагогической деятельности и выделение в нем структурных компонентов на основе сопоставления определений разных авторов. Особое внимание уделено такой характеристике педагогической деятельности как профессиональная направленность.

Ключевые слова: понятие, педагогическая деятельность, существенные основания, структурные компоненты, профессиональная направленность.

Annotation. This article offers a variant of a comprehensive analysis of one of the basic concepts of the categorical apparatus of pedagogy. Comprehensive analysis includes: identifying the essential foundations of the concept of pedagogical activity and identifying structural components in it based on comparing definitions of different authors. Special attention is paid to such a characteristic of pedagogical activity as a professional orientation.

Keywords: the concept, pedagogical activity, essential reasons, structural components, professional focus.

Введение. Для качественного осуществления любой профессиональной деятельности предполагается необходимым владение её понятийно-категориальным аппаратом. В плане педагогической деятельности сложность заключается в том, что далеко не всегда используемые понятия учителя осмысливают и применяют в их существенном значении. Часто в сознании педагогов закрепляются стереотипные клеше усвоенные, возможно, ещё на уровне профессионального обучения и, увы, часто не рефлекслируемые ими впоследствии. А.С. Роботова описывает такую ситуацию, когда определения предлагаются для запоминания, а не для понимания, «...определение состоит из понятий отвлечённых, неопределённых, умозрительных» [17, с. 12]. Одним из способов, дающих возможность педагогам воспринять понятия как объективно целостные и профессионально значимые, является, на наш взгляд, осмысление понятий на основе их анализа. Поскольку наиболее важным для педагогов является понятие «педагогическая деятельность», представим трехшаговую процедуру его анализа.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая деятельность как отдельная категория начала рассматриваться учеными относительно недавно, начиная с 90-х годов прошлого века. Одним из первых философское осмысление понятия «деятельность» предложил М.С.Каган с позиций системного подхода. М.С.Каган считал деятельность онтологичной человеку, полагая, что определение Homo agens (действующий человек) интегрирует такие определения, как Homo sapiens (человек разумный), Homo faber (человек

созидающий), Homo loquens (человек говорящий) [4, с. 5]. Таким образом, контекстуально человек может, исходя из определения своей деятельности, определить самого себя.

В плане анализа педагогической деятельности представляется важным акцент именно на профессиональной педагогической деятельности, поскольку общепедагогической деятельностью занимаются практически все люди, выполняя различные социальные роли: родители и родственники, старшие товарищи и друзья, коллективы, учебные, производственные и другие группы, руководители, должностные лица и др. Однако это непрофессиональная педагогическая деятельность. Профессиональная же деятельность предполагает наличие специального, профессионально-педагогического образования и осуществление её в определенных педагогических системах. Как отмечено у Н.В. Бордовской «выделяют профессиональную и непрофессиональную педагогическую деятельность. Непрофессиональная педагогическая деятельность характеризуется тем, что человек не осознаёт педагогическую проблему или задачу. В конкретной ситуации он действует интуитивно и не может объяснить, почему поступает так или иначе» [1, с. 15].

В соответствии с теорией деятельности, разработанной психологом А.Н. Леонтьевым, деятельность имеет иерархическое строение и включает в свою структуру определенные составляющие. При этом структура представляет собой некий каркас, остающийся неизменным даже в том случае, если содержание деятельности меняет направленность. Наличие и выявление структурных компонентов на уровне определения представляет собой целостный образ деятельности в её морфологическом проявлении, который может предшествовать её реальному осуществлению.

Особое место в педагогической теории занимает тема специфики педагогической деятельности. В частности, некоторые авторы рассматривают специфику педагогической деятельности с точки зрения особенностей её структурных компонентов. Например, Г.М. Коджаспирова оценивает как проявление специфических особенностей педагогической деятельности определение цели педагогической деятельности обществом [5].

Таким образом, исходя из значимости вышеназванных позиций, представленный далее анализ будет состоять из следующих шагов:

- Выявление профессиональной направленности педагогической деятельности, представленной в определении.
- Выделение структурных компонентов деятельности, входящих в определение педагогической деятельности.
- Определение сущностных оснований педагогической деятельности, входящих в определение.

Профессиональная направленность, как указывалось ранее, на наш взгляд – необходимая составляющая определения педагогической деятельности для человека, работающего в этой профессии. Отметим, что ознакомление с четырнадцатью определениями, представленными в таблице 1, профессиональная направленность обозначена в семи из них. Таким образом, поскольку акцент на профессиональную направленность присутствует лишь в некоторых определениях, педагогам необходимо внимательно изучать содержание определений и осмысливать необходимость включения в собственный терминологический словарь понимание педагогической деятельности как осуществляемой профессионально.

В основу дальнейшего анализа определений педагогической деятельности положены структурные компоненты, входящие в структуру любой деятельности: цель, предмет, мотив, средства, результат. Выделение структурных компонентов в определении производилось, исходя из того, что представляют собой данные структурные компоненты: цель - идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности; предмет – то, с чем непосредственно деятельность имеет дело; мотив - побудительная причина деятельности; средства - ресурсы, с помощью которых реализуется деятельность; результат - итог, продукт деятельности, ради которого она совершалась.

Приведем пример выявления наличия/отсутствия представленных компонентов: в определении педагогической деятельности П.И.Пидкасистого. В частности, *целью* педагогической деятельности является приобщение человеческих существ к жизни общества, *предметом* - передача опыта и развитие личности; *мотивом* - социальная и личностная обусловленность; *средствами* - наличие социального опыта и способность личности к саморазвитию, результатом (образ результата заложен в цели) – усвоение личностью социального опыта и её собственное развитие. В таблице 1 представлена авторская версия анализа понятия педагогическая деятельность на предмет наличия/отсутствия обозначенных структурных компонентов.

Таблица 1

Репертуарная решётка по характеристикам (структурные компоненты) педагогической деятельности

Автор/определение	Ц Е Л Ь	П Р Е Д М Е Т	М О Т И В	С Р Е Д С Т В А	Р Е З У Л Ь Т А Т
П.И. Пидкасистый. 1. Педагогическая деятельность – особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества. Это вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и её собственное развитие [15].	+	+	+	+	+
2. В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их	+	+	+		+

личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [19].					
3. В.А. Слостёнин. Педагогическая деятельность – процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней [18].	+				+
4. Б.Т. Лихачёв, Л.П. Крившенко. Педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и этическими целями [10, 7].	+	+	+		+
5. Г.М. Коджаспирова. Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения [5].	+	+	+		+
6. И.А. Зимняя. Педагогическая деятельность - воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования [3].	+	+	+		+
7. Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. Педагогическая деятельность - вид профессиональной деятельности, основным содержанием которой является воспитание, обучение, образование и развитие учащихся и воспитанников [14].	+	+	+		
8. А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова. Педагогическая деятельность - дело, труд, занятие, связанные с воспитанием, обучением, образованием, развитием людей. Это вид профессиональной деятельности, в которую вовлечены люди разного возраста: дети-дошкольники, школьники, учащиеся, студенты и т.д. [16].		+	+		
9. Н.В. Кузьмина. Педагогическая деятельность в общепедагогическом плане - вся совокупность педагогических воздействий в обществе, в профессионально-педагогическом плане - деятельность, организованная государством. Ее объект - личность другого человека; ее цель - развитие и воспитание этой личности в определенном направлении; ее содержание - приобщение личности к опыту человечества; ее средства - организация соответствующей деятельности объекта воспитания [8].	+	+	+	+	+
10. А.К. Маркова. Педагогическая деятельность - профессиональная активность педагога, в которой с помощью разных средств воздействия на учеников решаются задачи их воспитания и обучения [12].	+	+	+	+	
11. И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривосонов. Педагогическая деятельность - совокупность учебных и воспитательных действий учителя, направленных на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей [2].	+	+	+		+
12. Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. Педагогическая деятельность – культурная деятельность, взятая с точки зрения ее смысла и значения – воспитание культурного человека – через посредство сохранения и трансляции культуры как опыта деятельности, культуры как формы хранения опыта, культуры как работы с культурными формами, указывает на педагога как на человека и профессионала, на его потребности и запросы, которые удовлетворяются в различных формах педагогической деятельности [9].	+	+	+	+	+
13. О.В. Любогор. Педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности, основным содержанием которой является целенаправленное обеспечение на гуманистической основе оптимальных возможностей воспитания, обучения, развития и самообразования личности воспитанников (обучающихся) в процессе взаимодействия с ними [11].	+	+	+	+	+
14. Л.М. Митина. Педагогическая деятельность – профессиональная активность учителя, направленная на решение задач развития и обучения подрастающего поколения [13].	+	+	+		+

Проведенный анализ определений дал представление о том, что в некоторых определениях известных авторов сложно выделить такой структурный компонент, как результат (Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, А.К. Маркова). Можно предположить, что это связано с тем, что результаты педагогической деятельности могут быть отсроченными, связанными с личностными изменениями, опосредованными многими факторами. Анализ понятий по предложенным характеристикам даёт возможность увидеть и такой нюанс, как отсутствие компонента «средство» в некоторых определениях. Это связано, на наш взгляд с тем, что средством для осуществления педагогической деятельности может выступать что угодно. Например, И.А. Колесникова и Е.В. Титова, исходя из объективной природы, предлагают разделить педагогические средства на следующие группы: природные, предметно-вещные, процессуально-деятельностные, коммуникативные, средства искусства, ТСО, культурно-этнические. При этом авторы подчеркивают, что «профессиональное качество действий приоритетно не определяется средством, и напрямую не зависит от средств, а всегда опосредовано смыслами, целями, позицией педагога» [6, с. 154]. Может быть, поэтому авторы определений оставили этот

компонент как бы за скобками. Таким образом, очевидно, что определения педагогической деятельности могут, не имея в своем составе всех обозначенных структурных компонентов, в то же время, отражать суть этой деятельности. При изучении определений обращает на себя внимание, что термин «педагогическая деятельность» в педагогических источниках используется в разных комбинациях и трактуется как: вид деятельности, профессиональная активность и т.д.

Продолжим анализ с целью выявления сущностного основания понятия «педагогическая деятельность» с различных точек зрения, то есть интерпретации позиции авторов определения о том, что есть «педагогическая деятельность». Различные авторы определяют сущность педагогической деятельности в зависимости от определенной точки зрения: в некоторых определениях подчеркивается социальная направленность (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.), в других - профессиональная активность педагога (А.К. Маркова; Л.М. Митина), и подобных позиций достаточно много. Отсутствие единого определения сущности педагогической деятельности приводит к необходимости ознакомления и анализа с содержанием существующих определений. В таблице 2 в графе «Порядковый номер определения» соответствует номерам авторских определений, представленных в предыдущей таблице.

Таблица 2

Сущностное основание педагогической деятельности в определении

№ п/п	Сущностное основание педагогической деятельности в определении	Автор(ы)/источник	Порядковый номер определения
1.	Акцент на социальную направленность и передачу накопленных человечеством культуры и опыта, подготовку подрастающего поколения, усвоение социального опыта.	П.И. Пидкасистый; В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Б.Т. Лихачёв, Л.П. Крившенко; И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривоносов.	1; 2; 4; 11
2.	Содержание деятельности (акцент: воспитание, обучение, развитие).	В.А. Сластенин; Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская; А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова; О.В. Любогор.	3; 7; 8; 13
3.	Направленность на создание условий, возможностей для воспитания, обучения, развития.	Г.М. Коджаспирова В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.	2; 5
4.	Воздействие учителя на ученика, направленное на его развитие.	И.А. Зимняя, А.К. Маркова; И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривоносов.	6; 11
5.	Осмысление содержания и функций педагогической деятельности через её структуру.	Н.В. Кузьмина.	9
6.	Профессиональная активность педагога как условие решения задач воспитания и обучения.	А.К. Маркова; Л.М. Митина.	10, 14
7.	Воспитание культурного человека как основное содержание педагогической деятельности.	Ю.Н. Кулютин, В.П. Бездухов.	12

Полученный перечень дает возможность педагогу выбор того сущностного основания, которое отвечает как объективному (принятому в нормативных документах, учреждении), так и субъективному, соответствующему логическому, эмпирическому или интуитивному видению собственной педагогической деятельности.

Выводы. Переход от стереотипного, репродуктивного к осмысленному восприятию педагогической деятельности предоставит альтернативные возможности выбора собственной смысловой конструкции. Проведенная трехшаговая процедура анализа понятия «педагогическая деятельность» может помочь педагогам в их самостоятельной рефлексии, а также предоставляет возможность использования, конструирования или смыслового расширения (подразумевающего использование нескольких определений) данного понятия для своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Издательство «Питер», 2000.
2. Зазюн И.А. Педагогическое мастерство / И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривоносов. – К.: Вища школ, 2004. – 417 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для СПО / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд. перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 719 с.
6. Колесникова И.А., Титова Е.В. «Педагогическая праксеология» / учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
7. Крившенко Л.П. и др. Педагогика: учебник. – М.: Проспект, 2007. https://litgid.com/read/pedagogika_uchebnik_2_e_izdanie/page-14.php
8. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л: Изд-во ЛГУ, 1970. — с. 7.

9. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт - М, 2007. – с. 198.
11. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности / диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – СПб, 2011. – 181 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — С. 11-12.
13. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал: (Психол. пробл.) / Л.М. Митина. - М.: Дело, 1994. - 215 с.
14. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: «Академия», 2007, 222 с.
15. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 1998. - 640 с.
16. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., «Академия», 2007.
17. Роботова А.С. О педагогике, ее словах, понятиях и текстах / Высшее образование в России №7, 2018, с. 9-17.
18. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин. – М.: Речь, 2003. – 416 с.
19. 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", 2013. - 576 с.

Педагогика

УДК 371

**доцент кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Веселова Елена Леонидовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена исследованию психолого-педагогических и иных возможностей музыкально-эстетического воспитания будущих педагогов в условиях современного вуза. Очерчивается ряд проблем, связанных с пониманием значения музыкально-эстетического воспитания, а также связанных с осознанием его обязательности для формирования гармоничной структуры художественно-эстетического вкуса у будущих педагогов. Выявляются формы музыкально-эстетической деятельности, которые лежат в основе эстетической и профессиональной культуры каждого педагога.

Ключевые слова: психолого-педагогические возможности, музыкально-эстетическая деятельность, музыкально-эстетическое воспитание, эстетический вкус, воспитание будущих педагогов, современная педагогическая наука.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological, pedagogical and other possibilities of musical and aesthetic education of future teachers in a modern university. A number of problems are outlined, associated with understanding the meaning of musical and aesthetic education, as well as those associated with the awareness of its obligation for the formation of a harmonious structure of artistic and aesthetic taste in future teachers. The forms of musical and aesthetic activity that underlie the aesthetic and professional culture of each teacher are revealed.

Keywords: psychological and pedagogical capabilities, musical and aesthetic activity, musical and aesthetic education, aesthetic taste, education of future teachers, modern pedagogical science.

Введение. Музыкальное искусство, несмотря на свою богатую и обширную историю развития, достаточно часто не воспринимается современными педагогами как воспитательная система, способная оказать значительное влияние на молодого человека – будущего специалиста. Развитие большинства профессиональных компетенций, становление профессиональной культуры и формирование ряда условий для саморазвития считаются главными задачами преподавателей в педагогических вузах. При этом воспитательная деятельность в целом и посредством музыкального искусства в частности становятся несколько оторванными от образовательного процесса, являются второстепенными. Однако нельзя умалять значение музыкально-эстетического воспитания в системе развития профессионализма будущих педагогов.

Социум всегда диктовал определенные правила, в соответствии с которыми развивались и функционировали различные социальные институты, в том числе институт высшего профессионального педагогического образования. Педагог – личность гармонично и всесторонне развитая, способная к быстрой адаптации, к познанию новейших явлений и феноменов, творческая и эрудированная. В связи с этим многими исследователями прошлого отмечалось, что музыкальное искусство, представляя собой важный социокультурный пласт государства, отражающий не только тенденции искусства и культуры, но и господствующие тенденции социума, является основой эстетического воспитания педагога. Это соответствует современным представлениям о профессионально ориентированном образовании и ярко иллюстрирует его сегодняшнюю позицию: профессиональная подготовка – это не столько усвоение знаний, сколько получение опыта, базирующегося на идеалах, ценностях и т.д. То есть воспитание и возвращение многогранной и духовно целостной личности, а не индивида с набором профессиональных качеств – сегодня в приоритете.

Исходя из этого, особое внимание нам представляется необходимым уделить музыкально-эстетическому воспитанию будущих педагогов, его психолого-педагогическим возможностям и специфике. Рассмотрению этого вопроса в отечественной педагогике уделено достаточно внимания со стороны таких исследователей, как И.В. Груздова, О.Е. Кучерова, И.В. Руденко, Л.В. Алиева, Г.Р. Хамзина и другие.

Изложение основного материала статьи. Музыкально-эстетическое воспитание, представляя собой главное средство развития эстетической культуры личности, лежит в основе и общей культуры, которая характеризует человека с различных сторон, в том числе и с профессиональной. Эстетическая культура крайне сложна в построении и достижении, что свидетельствует о ее комплексности, многогранности и немаловажном значении. Ее достижение осложняется тем, что музыкальное воспитание в идеале должно происходить на протяжении всей жизнедеятельности человека, а также включать важнейшие компоненты, направленные на развитие духовного мира личности, что часто упускается и родителями обучающегося, и педагогами. Именно в связи с этим развитие такой культуры средствами музыкального искусства особенно важно для будущих педагогов, которые в силу специфики выбранной профессии должны являть собой полноценных и духовно наполненных личностей, способных не только к обучению будущего поколения, но и к его воспитанию.

Г.Р. Хамзина, обращаясь к настоящей теме, считает, что прежде чем приступать к рассмотрению непосредственно психолого-педагогических возможностей музыкально-эстетического воспитания личности в условиях вуза, необходимо понять природу и специфику самого музыкального искусства. Она обращает внимание на то, что музыка, будучи явлением общественной жизни, должна рассматриваться с двух сторон [4].

Так, во-первых, музыкальное искусство обладает самостоятельной эстетической ценностью, не зависящей от внешних факторов. Такая ценность определяет вектор последующего музыкально-эстетического обучения (в том числе и для будущих педагогов): развитие музыкальных способностей, которые заключаются не только в непосредственном создании музыкальных произведений, но и в умении понимать и воспринимать их, осознавать значение и влияние для собственного развития.

Во-вторых, музыка – ключевое и наиболее ценное для духовной системы личности выражение моральных ценностей общества, то есть объективное выражение, полностью базирующееся на внешних факторах. Здесь справедливым будет отметить особое направление вектора музыкально-эстетического обучения, которое заключается в развитии и воспитании не профессионального музыканта, а, прежде всего, духовной и наполненной личности, способной функционировать в условиях социума и его отдельных групп [4]. Иные исследователи подтверждают значимость такого взгляда, отмечая, что ключевая цель музыкально-эстетического воспитания в вузе состоит в разностороннем развитии личности обучающихся «посредством качественного усиления эмоционально-ценностного, воспитательного воздействия искусства на сознание и чувства обучающихся, формирование музыкально-эстетической культуры, которая лежит в основе как общей, так и духовной культуры человека» [3]. Отталкиваясь от такой трактовки специфики музыкального искусства и направлений развития эстетического воспитания, перейдем к исследованию этого явления в условиях подготовки будущих педагогов.

И.В. Груздова, в связи с этим, считает, что такое воспитание прежде всего основывается на развитии ценностного отношения к существующим явлениям окружающей действительности с точки зрения творческого освоения содержания и специфики музыкального произведения с его этическими, эстетическими и другими общечеловеческими ценностями [1]. Говоря о современном состоянии высшего педагогического образования, нельзя не отметить, что оно часто пренебрегает этими факторами и не предоставляет студентам возможности осознать степень влияния музыкального искусства на их духовность и систему нравственных ценностей. При этом существует два общепринятых подхода к построению концепции музыкально-эстетического воспитания для будущих педагогов, которые характеризуются множеством психолого-педагогических возможностей. К таким подходам относят узкое и широкое понимание сущности такого типа воспитания. Их рассмотрение поможет нам не просто понять сущность воспитания, но и оценить его влияние на педагогическую профессиональную культуру будущих специалистов.

Возможности музыкально-эстетического воспитания будущих педагогов, в соответствии с первым подходом, заключаются в формировании обширной эстетической культуры у обучающихся, базирующейся на включении их во всевозможные виды музыкальной деятельности. Этот подход предполагает возникновение у будущих специалистов эстетического чувствования, познания, созидания, критического мышления и оценивания собственного и чужого художественного творчества [1]. Иными словами, возникают возможности восприятия музыки и художественных эстетических форм, что лежит в основе устойчивой системы мировоззрения и критического мышления. Справедливо отметим, что эти аспекты крайне важны для будущих педагогов, которые в ходе обучения и воспитания учатся ощущать и оценивать происходящее вокруг различными средствами. Музыкальное искусство помогает им, как представителям молодого поколения, обратить внимание на существующие в различных областях социокультурного пространства тенденции и проблемы.

В соответствии со вторым подходом, возможности такого воспитания базируются на организованном и целесообразном формировании системы накопления опыта восприятия музыкального искусства и его отдельных произведений. Опыт восприятия стимулирует активное музыкально-творческое развитие личности будущего педагога и воспитывает «потребность в общении с высокохудожественными произведениями музыкального искусства» [1]. Формирование музыкально-эстетического вкуса и становление системы накопления опыта позволяют будущему специалисту в области педагогики не просто ориентироваться в существующей музыкальной реальности, но и правильно расставлять акценты в собственной мировоззренческой и ценностной системах. Это позволяет ему регулировать собственную активность в области как восприятия и анализа произведений искусства, так и в социокультурных взаимоотношениях.

Современное международное педагогическое сообщество признало, что профессиональная подготовка будущих педагогов, которая проводится без учета потребностей социума, порождает многие и многие негативные явления в культурной и духовной сферах общества. Таким образом, особое внимание сегодня уделяется именно воспитательному потенциалу высших профессиональных заведений, а также эффективным средствам воспитания. Будущие педагоги сегодня обучаются и воспитываются в соответствии с текущими тенденциями, важнейшими из которых является применение идей музыкально-эстетического воспитания в процессе подготовки педагогических кадров. По нашему мнению, вся воспитательная деятельность в этом направлении совершается на основе базовых форм музыкально-эстетической деятельности. К этому вопросу обращается О.Е. Кучерова, которая считает, что существуют следующие формы такой деятельности:

– познавательная, которая основывается на иллюзорном отражении существующей действительности и на обработке поступающей информации в наиболее активном ключе;

- прогностическая, которая базируется не просто на отражении существующей действительности с точки зрения возможных ее изменений, но и на предвосхищении результатов каких-либо действий, выполняемых в рамках музыкально-эстетического воспитания;
- ценностно-ориентировочная, основой которой принято считать такое отражение существующей действительности, которое предполагает ориентацию на ценностях каждой личности; такая деятельность, как правило, соответствует личностным убеждениям, ценностям и мировоззренческим идеалам, присущими личности;
- этико-коммуникативная, ориентирующаяся на отражении эстетических аспектов, присущих личности, эстетической развитости, культуры, художественного восприятия мира, художественного и эстетического вкуса и т.д. [2].

Все описанные ранее формы музыкально-эстетической деятельности как нельзя лучше характеризуют психолого-педагогические возможности воспитания будущих педагогов в этом ключе. Посредством них также формируется музыкально-эстетическая культура, под которой принято понимать интегративное качество человека, которое основано на опыте вышерассмотренной деятельности в этой сфере. Музыкально-эстетическое воспитание не просто обеспечивает будущих педагогов спектром возможностей в области восприятия, переживания и оценивания эстетических аспектов, развивающихся в социокультурном поле, но и позволяет им развивать критическое мышление в области анализа и сопоставления эстетических явлений в искусстве, профессиональной деятельности, жизни с точки зрения эстетических идеалов и гармонии.

Итак, определив сущность и специфику психолого-педагогических возможностей музыкально-эстетического воспитания будущих педагогов в условиях современного вуза, обратим внимание на результаты такого воспитания и их отражение в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Музыкально-эстетическая культура личности будущего педагога, по мнению И.В. Груздовой, включает:

- нравственно-эстетические чувства, убеждения, вкусы и потребности, формируемые в процессе воспитания;
- знания, умения, навыки в области восприятия музыки и ее исполнительства;
- способности музыкального плана, которые определяют успех музыкально-эстетической деятельности [1].

Как видно из вышеуказанного перечня, эстетическая культура личности будущего специалиста достаточно многогранная и включает в свой состав множество концептуально значимых аспектов, которые необходимо учитывать в процессе музыкально-эстетического, профессионального и общего воспитания. При этом она реализовывается в двух ключевых аспектах, особенно важных для рассмотрения в связи с педагогической направленностью воспитываемых студентов. Причем эти элементы проистекают из самого названия деятельности и представляют собой музыкальный и эстетический аспекты. Кратко рассмотрим их для понимания сущности музыкально-эстетической культуры.

1. Музыкальный аспект.

Будучи составной частью вышеописанной культуры будущего педагога, он проявляется в качестве эмоционально-чувственного отклика на музыкальные произведения высокохудожественного содержания. Активно развивается способность к восприятию и исполнению музыкальных произведений в художественно-образном виде, что позволяет особенно интенсивно формировать художественно-эстетический вкус студента, лежащий в основе ценностного восприятия окружающей действительности [1]. Психолого-педагогические возможности рассматриваемого нами воспитания будущих педагогов в этом случае проявляются в виде фундамента, на котором развиваются умения творческого применения музыкальных знаний и умений в различных видах организации образовательной деятельности в рамках будущей педагогической практики. Это же применимо к жизнедеятельности студентов, бытовым и социокультурным аспектам их жизни.

2. Эстетический аспект.

Такой элемент музыкально-эстетической культуры будущего педагога ориентируется на развитие способности ощущать, осознавать и воспроизводить эстетически ценные моменты как в жизнедеятельности, так и искусстве, а также анализировать, оценивать явления, развивающиеся в действительности и соответствующие существующим эстетическим идеалам (эталонам красоты). Стремление познания музыкальных основ, а также применение их в процессе формирования музыкально-эстетической культуры и воспитания позволяют современным педагогам сформировать у студентов педагогических специальностей комплекс условий для проведения самостоятельной эстетической оценки и рефлексии окружающей действительности и результатов своей творческой профессиональной деятельности. Это связано с тем, что впечатления, которые формируются в сознании студентов, преобразовываются в опыт и создают некий стимул к действию. Они позволяют развивать эстетические качества, которые, в свою очередь, развивают общую культуру человека, культуру его мышления, поведения, профессиональной деятельности и т.д.

Будущие педагоги – главный потенциал любого современного государства, поскольку формируют новое общество, ориентируются на его социальный заказ, а также активно участвуют в исследовании современных тенденций, наиболее актуальных для различных областей педагогической деятельности. Они активно коммуницируют с самыми разнообразными членами общества и оказывают влияние на другие социальные институты. В связи с этим необходимо на этапе формирования первоначальной профессиональной подготовки воспитывать в них не только сознательность и поведенческие аспекты, но и эстетическую культуру, способную лечь в основу самостоятельного регулирования студентом всех своих внешних поведенческих проявлений в социуме.

Г.Р. Хамзина, в связи с этим, считает, что эстетическая воспитанность, о которой мы говорили ранее, не является явлением внезапно приобретенным и стихийным, а представляет собой систему, возвращаемую студентами еще до поступления в вуз [4]. В связи с этим особую роль приобретает профориентационная деятельность в школе, которая позволяет будущим специалистам осознать себя в роли педагога и поступить в высшее педагогическое заведение. Исследователь, основываясь на результатах анкетирования и опросов, справедливо отмечает, что уровень эстетической воспитанности и музыкально-эстетической подготовленности сегодня достаточно низок, из-за чего возникает кризис в этой области. Музыкально-эстетическое воспитание должно происходить ступенями, уровнями, этапами, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским образованием. В идеале, конечно, чтобы оно продолжалось в течение всей жизни личности в рамках непрерывного профессионального образования личности.

Выводы. Подводя итоги настоящего исследования, отметим, что непрерывное образование, о котором велась речь выше, особенно характерно для педагогов, которые, ощущая собственную значимость и роль в социуме, осознают необходимость в регулярном и актуальном пополнении базиса собственных знаний, умений и навыков как профессионального, так и личностного характера. Начиная с восприятия внешнего влияния на музыкально-эстетическую культуру в детском саду, будущий педагог вскоре – уже в школьный период – самостоятельно способен развивать и пополнять ее. При этом ему важно учитывать будущую специальность и профессиональную деятельность в выбранной области. В связи с этим особенно актуальным остается вопрос о музыкально-эстетическом воспитании будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Литература:

1. Груздова, И.В. Музыкально-эстетическое воспитание в профессиональном становлении бакалавров психолого-педагогического образования / И.В. Груздова // КНЖ. – № 2 (15). – 2016.
2. Кучерова, О.Е. Музыкально-эстетическая культура как интегративное свойство личности студента / О.Е. Кучерова // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. – № 1 (19). – 2012. – С. 1-6.
3. Современный воспитательный процесс в образовательной организации: в 2 ч. / под ред. И.В. Руденко, Л.В. Алиевой. Ч. 2: Словарь ключевых понятий. – Тольятти: Кассандра, 2015. – 69 с.
4. Хамзина, Г.Р. Музыкально-эстетическое воспитание студентов немusикальных факультетов педагогического вуза / Г.Р. Хамзина. – Казань, 2002. – 184 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

кандидат экономических наук, доцент Оленева Светлана Владимировна

Частное образовательное учреждение высшего образования Ростовский институт защиты предпринимателя (ЧОУ ВО РИЗП) (г. Ростов-на-Дону)

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные технологии, позволяющие реализовать дисциплины финансово-экономической направленности в сфере высшего образования с использованием личностно-ориентированного подхода. Выделены положительные аспекты применения отдельных видов технологий, а также трудности, которые могут возникнуть при их применении в рамках финансовых дисциплин. Отдельный акцент сделан на возможностях, которые предоставляют технологии IBM, методах, основанных на исследовании, а именно эвристическом обучении, методе проектов, обучении, основанных на решении задач и использовании информационных ресурсов.

Ключевые слова: образовательные технологии, технологии IBM, личностно-ориентированный подход, финансовые дисциплины.

Annotation. The article discusses educational technologies that make it possible to implement disciplines of financial and economic orientation in the field of higher education using a personality-oriented approach. The article highlights the positive aspects of the use of certain types of technologies, as well as the difficulties that may arise when using them in the framework of financial disciplines. A special emphasis is made on the possibilities offered by IBM technologies, research-based methods, namely heuristic learning, project method, learning based on problem solving and the use of information resources.

Keywords: educational technologies, IBM technologies, student-centered approach, financial disciplines.

Введение. Современная система образования остается в фокусе многочисленных обсуждений и дискуссий [3]. В частности, обсуждения затрагивают вопросы развития личности обучающегося, самообразования и саморазвития. Вопрос личностно-ориентированного подхода в подготовке специалистов высокого уровня остается актуальным и первостепенным вне зависимости от того, на какой ступени системы реализуется образовательный процесс. Ситуация, связанная с пандемией коронавируса, сформировавшаяся в мировом сообществе в настоящее время, позволила вновь обратить внимание на используемые образовательные технологии в образовании. Организация обучения в сложных дистанционных условиях побуждает к внедрению максимально эффективных образовательных технологий, основанных на личностно-ориентированном подходе, в процесс изучения финансовых дисциплин вуза и контроля формируемых компетенций обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие общества неотрывно связано с развитием каждого гражданина, приобретения им знаний и навыков, позволяющих успешно и продуктивно взаимодействовать с различными структурами современной экономики. Анализируя динамику развития финансово-экономических процессов в настоящее время, можно с уверенностью утверждать, что одним из наиболее актуальных навыков выступает навык разумного финансового поведения, характеризующий финансовую грамотность современного человека [9].

При изучении дисциплин финансовой направленности могут активно использоваться различные личностно-ориентированные образовательные технологии, разработанные ведущими педагогами и практиками [4, 5, 8]. Остановившись на развивающихся, исследовательских технологиях, такой нам представляется технология IBM (Inquiry Based Methods) – методы, основанные на исследовании. Выделим такие известные методики как эвристическое обучение, PBL (Problem Based Learning) – обучение, основанное

на решении задач, Project Based Learning – метод проектов, RBL (Resource Based Learning) – обучение, которое основано на использовании информационных ресурсов.

Применений технологий IBM – это не просто использование методических рекомендаций по организации процесса финансово-экономического обучения. Целью педагогики IBM в рамках дисциплин финансовой направленности является воспитание всесторонне развитой личности, которая способна ставить различные финансовые задачи, проводить собственное аналитическое исследование с использованием соответствующего инструментария и методов анализа, критически и логически мыслить. Очевидно, что финансовому образованию отводится основная роль в формировании такой личности.

При обучении финансовым дисциплинам зарекомендовало себя эвристическое обучение, активизирующее интеллектуально-творческую деятельность обучающихся, что позволяет поддерживать мотивацию к усвоению необходимых знаний по дисциплине. Повышению эффективности образовательного процесса в реализации финансовых дисциплин способствует также ряд сопутствующих факторов, а именно:

- в процессе обучения участники образовательного процесса активны, а изучаемые темы представляют для них интерес;

- обучающие финансовые мероприятия отличаются от традиционных и направлены, в первую очередь, на творческую самореализацию студентов;

- приобретая навыки исследования и рефлексии студенты в дальнейшем используют их в других образовательных контекстах;

- основой получения новых финансовых навыков и стратегий является предшествующий опыт обучающихся и ранее приобретенные знания и умения;

- поощрению подвергается как самостоятельность и автономность обучающихся, так и совместная работа в группе на определенных этапах выполнения финансовых заданий.

Кроме представленных преимуществ эвристических технологий в обучении следует учитывать некоторые недостатки, которые не позволяют использовать их на каждом занятии:

- овладение материалом темы финансовой дисциплины зачастую занимает больше времени, чем при прямом методе обучения;

- повышение требований к материально-техническому обеспечению учебного процесса;

- результативность процесса обучения зависит от фактического уровня финансовой грамотности обучающихся, уровня владения стратегиями самообразования;

- хотя метод эвристики и предполагает активную вовлеченность обучающихся в учебно-познавательную деятельность, они не всегда могут самостоятельно выявить закономерности, недостатки, сформулировать выводы, проведя анализ финансово-экономических ситуаций;

- эвристическое обучение требует дополнительной подготовки от преподавателя по созданию и управлению эвристической образовательной средой (преимущества у тех педагогов, которые имеют повышение квалификации в эвристическом формате);

- дополнительного времени требует разработка учебно-методического обеспечения финансовых дисциплин, что с учетом реальной загруженности преподавателя часто сложно осуществимо.

Обобщая, можно сделать вывод, что эвристический метод, безусловно, является очень ценным методом обучения вообще и по отношению к финансовым наукам в частности, но его использование должно согласовываться с конкретными образовательными результатами.

Метод, который оказался особенно востребованным с практической стороны сегодня в высшем образовании, и не только при обучении финансовым дисциплинам, – это метод PBL (Problem Based Learning). Он основан на решении задач. Его известность может быть объяснена тем, что изучаемые темы и проблемы основаны на реальных ситуациях из жизни, а также сам учебный процесс предполагает работу в группах, проведение исследований, сбор, изучение и анализ информации, критичность мышления и т.п.

К основным преимуществам метода PBL можно отнести следующие:

- возможность формирования у студентов самостоятельных образовательных траекторий;

- формирование и развитие у обучающихся навыков критического и аналитического мышления;

- формирование умения находить и применять необходимые источники информации;

- рост мотивации обучающихся посредством изучения актуальных и интересных тем дисциплины и решения реальных ситуативных финансовых задач;

- использование на занятиях знаний и умений, приобретенных при изучении других профильных или непрофильных дисциплин и др.

Кроме того можно выделить и ряд проблем при использовании метода PBL на дисциплинах финансовой направленности:

- сложности, которые преодолевают студенты при отборе необходимой финансовой информации;

- отсутствие у ряда обучающихся гибкости мышления и следовательно рассмотрение представленной финансовой проблемы в узкой перспективе;

- уровень сложности некоторых рассматриваемых финансово-экономических проблем требует знаний и навыков, которые могут быть ещё не сформированы у обучающихся, что повышает нагрузку, которая не соответствует уровню обучения;

- изменение роли преподавателя – переход от инструктивной и руководящей роли к оптимизирующей учебный процесс;

- в практике решения финансовых задач не всегда групповая работа эффективна и имеет место быть.

В рамках рассматриваемого PBL подхода целесообразно выделить так называемый Project Based Learning – метод проектов, хотя по сути природа этого метода мало чем отличается от проблемно-ориентированного PBL подхода [1]. Деятельность обучающихся совместна и самостоятельна при работе над финансовыми проектами и предполагает такие же положительные и отрицательные особенности, что и PBL деятельность. Основное отличие состоит в том, что при работе над проектом, как правило, нет ограничения во временных рамках занятия и предполагается внеаудиторная самостоятельная и совместная работа обучающихся, результатом которой, как правило, считается индивидуальная или групповая презентация по проекту.

Обучение, основанное на использовании информационных ресурсов или RBL (Resource Based Learning). Обучение с помощью персонального компьютера, которое пересекается со всеми рассмотренными ранее, поскольку самостоятельный поиск информации для решения задач, работа над проектами, проведение

независимого исследования связаны с использованием информационных ресурсов, компьютерных и информационных технологий.

Во времена развития цифровых технологий только компьютеры могут обеспечить доступ к информации, электронных баз данных обучающимся и преподавателям, открывая возможности для подготовки письменных работ соответствующего качества, в том числе с использованием современных графических и дизайнерских особенностей. Непосредственно для обучения по дисциплинам финансового цикла компьютерные технологии также полезны. Это и различные тренировочные компьютерные программы (для отработки навыков финансового аналитика и бухгалтера, учета личных финансов); обучающие программы и материалы, предлагающие усвоение информации, деловые игры, решение финансовых задач, онлайн-лекции, тестирования.

В условиях пандемии особое внимание заслуживает популярное сегодня онлайн-обучение, в частности, финансовой грамотности. Интернет насыщен различными объявлениями, предлагающими эффективно, интересно и в кратчайшие сроки обучить всех желающих основам финансовой грамотности дистанционно, по скайпу, и т.д. В чем основные преимущества данного способа обучения перед традиционными занятиями в аудитории? Бесспорно, самым привлекательным моментом является гибкость в организации самого процесса обучения – обучающиеся сами решают, когда, где и сколько по времени будет проходить их занятие, что для многих обучающихся является решающим фактором при выборе обучения онлайн. Достоинством онлайн формата для многих обучающихся является и асинхронность обучения, при котором обучающийся имеет возможность подготовить свой доклад, сообщение, презентовать их неоднократно возвращаясь к сообщениям других участников курса, что создает более комфортные психологические условия обучения. Таким образом, неактивные и менее подготовленные обучающиеся, которые на традиционном занятии в аудитории, как правило, нерешительны в ответах, в онлайн обсуждении принимают участие наравне со всеми. Хотя в условиях пандемии на сегодняшний день широко используются в образовательном процессе такие интернет технологии, которые позволяют и в режиме реального времени организовать онлайн конференции, обсуждения и другие обучающие мероприятия для всех участников обучения.

Все представленные достоинства онлайн-обучения предполагают, что необходимо учитывать, что основная ответственность за результаты обучения лежит на самом обучающемся, фактически определяющем для себя меру участия в учебном процессе. Данная характеристика онлайн-обучения требует от студента внутренней культуры, знания и соблюдения законов человеческого общения, моральных правил и норм, определенных навыков тайм менеджмента, навыков работы с информацией. Определенные трудности для обучающегося могут представлять и такие особенности онлайн обучения, как отсутствие атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, которая характерна, как правило, для традиционных групповых занятий в аудитории, а также удаленность по времени обратной связи от преподавателя. Безусловно, комментируя ответ обучающегося, преподаватель дает замечания и рекомендации, но они не всегда бывают своевременными. Однако, не смотря на определенные сложности, онлайн-обучение в современных условиях пандемии дает результаты, и в финансовом образовании, в частности.

Все рассмотренные образовательные технологии действительны и актуальны. Они получили свои названия от авторов, которые их разработали и представили в научно-методической литературе. Однако, это совсем не означает, что данные методики не использовались в образовательном процессе ранее. Каждый преподаватель понимает, что нельзя ничего ничему научить, можно только научиться, и основная задача педагога – помочь обучающемуся открыть новые для него финансово-экономические знания. Именно данной цели и должны послужить личностно-ориентированные образовательные технологии, направленные на развитие навыков самообразования, способности работать самостоятельно и в команде, приобретать знания из непосредственного опыта, использовать теоретические знания и навыки в реальных жизненных или профессиональных финансовых ситуациях. Рассмотренные методики безусловно направлены не столько на приобретение новых финансовых знаний, «сколько на формирование у обучаемых индивидуальных образовательных стратегий, другими словами решают основную задачу – «научить учиться»» [1].

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день методы обучения, основанные на личностно-ориентированном подходе во всех рассмотренных вариантах, по достоинству могут занять ведущую роль в методике преподавания финансовых дисциплин, что подтверждает информационное наполнение современных учебных материалов, содержание экономических образовательных программ, а также системы управления качеством во все мире.

Литература:

1. Анисимова А.Т. Образовательные технологии обучения иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода // Научный вестник ЮИМ. - 2014. - № 3. - С. 75-80.
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направления подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. №6. <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf> (доступ свободный).
4. Гулянец С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 40-52.
5. Добросельский В.В. Личностно-ориентированный подход в обучении будущих бакалавров-менеджеров. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 10. С. 125-130.
6. Ковальчук А.В., Сайбель Н.Ю. Оценка уровня финансовой грамотности населения в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2018. - № 1 (январь). - 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/184003.htm>.
7. Машарова Т.В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании / Т.В. Машарова; ВГПУ. – Киров, 2001. – 82 с.
8. Скларова Ю.Н. Современные образовательные технологии личностно-ориентированного подхода в образовании // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VI междунар. науч. конф., г. Уфа, март 2015 г. – Уфа: Лето, 2015. – С. 33-36.

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

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

кандидат экономических наук, ведущий научный

сотрудник Шпилевская Елена Вячеславовна

Ростовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Представленная статья раскрывает особенности организации самостоятельной работы обучающихся вузов на основе личностно-ориентированного обучения при изучении дисциплин финансовой направленности. Личностно-ориентированное обучение предполагает рассмотрение метода проектов, обучения в сотрудничестве и разноуровневого обучения, которые успешно используются при организации самостоятельной работы студентов Мининского университета. Делается вывод, что применение разнообразных методов организации самостоятельной работы является наиболее продуктивным в изучении финансовых дисциплин.

Ключевые слова: высшее образование, личностно-ориентированный подход, метод проектов, разноуровневое обучение, самостоятельная работа, финансовые дисциплины.

Annotation. The presented article reveals the features of the organization of independent work of students of universities on the basis of student-centered learning in the study of disciplines of financial orientation. Person-centered learning involves considering the method of projects, learning in collaboration and multilevel learning, which are successfully used in organizing independent work of students of Minin University. It is concluded that the use of various methods of organizing independent work is the most productive in the study of financial disciplines.

Keywords: higher education, student-centered approach, project method, multilevel education, independent work, financial disciplines.

Введение. Развитие современного общества, изменения, происходящие в нем, диктуют потребность в воспитании творческой, образованной и активной личности, обладающей компетенциями инновационной деятельности. Этой потребностью и вызвано введение в практику высшей школы личностно-ориентированного подхода в обучении, что позволяет обеспечить и поддержать процессы самопознания, самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности. Также возрастающая роль самостоятельной работы в учебном процессе высшего учебного заведения диктует дополнительные требования к ее организации. Представленные особенности и планируются к рассмотрению в данной статье через призму личностно-ориентированного обучения финансовым дисциплинам.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время все больше внимания уделяется самостоятельной работе обучающихся вузов в процессе обучения, данный аспект актуален и в изучении финансовых дисциплин («Финансы и кредит»; «Финансовая математика»; «Финансовое планирование и прогнозирование» и др.). «Знаниевая» компонента обучения уходит, в определенной степени, на второй план, первостепенным личностно-ориентированное обучение считает личность и ее развитие. Обучающийся должен уметь самостоятельно пополнять собственные знания, постоянно заниматься самообразованием и саморазвитием. Как известно, знания, полученные студентом самостоятельно, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от преподавателя. В процессе самостоятельной работы каждый обучающийся непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом дисциплины, концентрирует на нем все свое внимание, мобилизуя все свои резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Ни один студент не сможет остаться при этом нейтрально-пассивным. Кроме того самостоятельная работа вызывает не только активность обучающихся, но она еще предполагает индивидуализированный характер. Для выполнения самостоятельной работы каждым студентом используются различные источники информации в зависимости от собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого отдельного обучающегося и как следствие его успеваемость.

Вопросы самообразования в области финансовых дисциплин приобретают особую актуальность и значимость, так как вопросы финансовой грамотности важны не только будущим представителям финансово-экономических профессий, но и позволяют принимать обдуманные решения в вопросах личных финансов, планирования семейного бюджета, инвестирования средств каждому человеку. Самостоятельность не является врожденным качеством человека. Чтобы обучающийся умел работать самостоятельно, его необходимо этому научить.

Организация самостоятельной работы студентов на занятиях финансовой направленности требует определенной предварительной подготовки. Такая предварительная работа должна включать:

- формирование навыков и умений работы с учебно-методической литературой, Интернет-ресурсами, нормативно-правовыми источниками данных, различными видами финансово-экономических словарей и справочниками, специальными памятками, с электронными средствами обучения;
- развитие у обучающихся навыков своевременного и рационального выполнения домашних заданий, навыков планирования своей учебной деятельности;
- инструктирование обучаемых о порядке выполнения заданий для самостоятельной работы и составления отчета об их выполнении;
- определение приемов оказания оперативной помощи обучающимся при выполнении самостоятельной работы;
- оперативный, своевременный контроль за ходом самостоятельной работы и выявление типичных ошибок, затруднений, недопонимания материала;
- поощрение, стимулирование обучающихся, успешно выполняющих самостоятельные задания.

Остановимся подробнее на использовании на занятиях по изучению финансовых дисциплин технологии личностно-ориентированного подхода, которая способствует успешному формированию навыков самостоятельной работы.

Основой личностно-ориентированного подхода, как известно, является уникальная целостная личность обучающегося, которая обучается, развивается, творит, имеет свои цели и задачи, стремится к максимальной реализации своих способностей и возможностей, открыта для всего нового, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Выбранный личностно-ориентированный подход в обучении основан на системе взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, он создает атмосферу творчества, сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи и делает возможными процессы самопознания и самореализации личности каждого обучающегося. Данные процессы самопознания представленный подход также вдохновляет и помогает достичь. Гибкость в определении целей, учет интересов обучающегося, индивидуальных его возможностей и способностей делает процесс обучения более успешным, результативным. Данный подход позволяет создать особую атмосферу для развития, взаимопомощи, эмоционального контакта, выстраивания межличностных отношений.

Личностно-ориентированное обучение финансовым дисциплинам включает активное применение таких методов, как метод проектов, обучения в сотрудничестве и разноуровневого обучения.

Использование метода проектов в процессе обучения придает ему личностно-деятельностный характер, что является одной из адекватных форм достижения новых целей в обучении. Он позволяет создать условия, в которых процесс обучения дисциплинам финансовой направленности по своим характеристикам приближается к процессу естественного овладения азами и тонкостями финансовой грамотности.

Данный метод проектов позволяет осуществить самостоятельно планируемую и реализуемую обучающимися работу, в которой предметное общение органично вливается в практико-ориентированный контекст другой деятельности (создание презентаций, анкетирования, поисково-информативной деятельности и др.). Таким образом, метод позволяет реализовывать межпредметные связи в изучении финансовых дисциплин, расширять общение от изолированного, аудиторного до общения открытого, практического, позволяющего использовать полученные финансовые компетенции в процессе профессиональной деятельности, а также личной (семейной) жизнедеятельности.

Кроме того, работа над финансовым проектом есть творческий процесс, позволяющий обучающимся самостоятельно или под руководством преподавателя, заниматься поиском решения лично значимой для них проблемы. Это требует от студента умения самостоятельно переносить знания, навыки и умения в новый контекст их использования. При этом в учебном процессе создается определенный макет профессиональной ситуации, в рамках которой от участника проекта ожидается умение сосредоточить свое внимание на содержании. Отсюда, не следует бояться ошибок, они вполне естественны, и говорят о креативности обучающегося.

В ходе выполнения проекта каждый студент проявляет активность, он проявляется творчески, не является пассивным исполнителем заданий преподавателя. Работая над проектом, каждый обучающийся имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения финансовых дисциплин и активизирует их взаимодействие для достижения практического результата достижения высокого уровня финансовой грамотности.

При изучении дисциплины «Финансовое планирование и прогнозирование» наиболее применим метод проектов. Здесь активное использование получили мини-проекты, рассчитанные на одно занятие или его часть, и крупные проекты, которые требуют для их выполнения значительного количества времени (месяц, полугодие). Мини-проекты могут включать рассмотрение вопросов планирования различных финансовых показателей деятельности организаций, разработку финансовой стратегии, определение источников и объемов собственных и заемных финансовых ресурсов и др. Крупные проекты предполагают разработку финансового плана развития компании и обоснование его целесообразности и экономической эффективности. Кроме того, проекты подразделяют на индивидуальные и групповые, имеющие большую или меньшую финансово-экономическую направленность. Но в любом случае важным для любого проекта является определение его конечных целей и продукта.

Для создания благоприятной среды, в которой каждый из обучающихся имеет возможность максимально проявить свои способности, применим метод обучения в сотрудничестве (cooperative learning). Метод пригоден для использования на занятиях по дисциплинам «Финансы и кредит», «Финансовая математика» и др. Багаж финансово-экономических и математических знаний и умений студентов одной группы вуза может существенно различаться в исходной подготовке. Это особенно касается финансовой грамотности. В одной группе могут встретиться студенты – выпускники специализированных лицеев и гимназий, школ с математическим уклоном, и выпускники школ, где дисциплины математического блока, мягко говоря, преподавали на недостаточном уровне. У одних студентов имеем высокий уровень подготовки, они быстро понимают все объяснения преподавателя, без проблем и сложностей овладевают финансовым материалом, финансово-экономическими умениями, в то время как другим студентам требуется дополнительное «разжевывание» материала, больше времени на его понимание и осмысление. Знакома ситуация, когда одним обучающимся может стать скучно, в то время как другим – не очень комфортно. Они не могут задавать

вопросы при всей группе, предполагают, что им никогда не догнать сильных студентов, и часто «выпадают» из общего процесса обучения. В данной ситуации метод обучения в сотрудничестве может быть особенно результативным. Используя технологии сотрудничества, преподаватель разделяет студентов на небольшие группы (3-4 человека), и дает им одно общее задание. Педагог озвучивает роль каждого обучающегося группы в выполнении этого задания. Метод обучения в сотрудничестве в рамках личностно-ориентированного подхода позволяет преподавателю дифференцировать задания по уровням сложности. При реализации представленного задания каждый студент, с одной стороны, должен отвечать за результаты своей части работы, с другой же стороны, он также несет ответственность за итоги работы всей его группы.

Полезность и эффективность метода однозначно проявляется в результатах каждого обучающегося. Сильные студенты с интересом выполняют групповые финансовые задания, т.к. они соответствуют уровню их подготовленности, на занятиях им комфортно, не скучно, они чувствуют развитие, занимаются творчеством, также они осознают свою важность и нужность в данной команде, работая на общий результат, они отвечают за слабых студентов. Средние и слабые студенты выясняют все непонятные им вопросы, а сильные обучающиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы полностью разобрались в материале. Слабые студенты, при поддержке сильных обучающихся и педагога, постепенно осваивают материал, совместными усилиями ликвидируют пробелы и недопонимание сложных блоков дисциплины. Испытывая благодарность за оказанную помощь, они не чувствуют ненужности и непонимания. Такая совместная работа в коллективе направлена на достижение общих целей, является более эффективной, увлекательной, инновационной. Она приносит удовольствие всем участникам учебного процесса, имеет дружескую атмосферу взаимопомощи. В этом и есть сущность обучения в сотрудничестве.

Метод разноуровневого обучения позволяет преподавателю осуществлять дифференцированный, и даже индивидуальный подход к обучающимся. Активно используется преподавателями Мининского университета при решении задач дисциплины «Финансовая математика». Его применение позволяет ставить обучающихся в ситуацию выбора, побуждая их к большей самостоятельности и активности, этого можно достичь с помощью задач и заданий разного уровня. Например, это могут быть как разные варианты заданий, по уровню сложности, так и работы, в которых задания расположены от простых вариантов к более сложным и оценка зависит от количества выполненных заданий. В рамках изучения финансовой математики, такой дифференцированный подход очень важен, поскольку, повторимся, в группе могут быть студенты с разным уровнем математической подготовки.

Выводы. Таким образом, занятия по финансовым дисциплинам должны превратиться в такие занятия, в процессе которых каждый студент не только усваивает те или иные финансово-экономические знания, но и познает самого себя, учится управлять собой, оценивать свои силы и возможности, прогнозировать пути их развития. Каждый обучающийся не только проявляет свои личностные качества, но и формирует себя как личность, одновременно повышая свою финансовую грамотность.

Правильная организация самостоятельной работы на занятиях позволит достичь развития самостоятельности у обучающихся, что является приоритетной задачей личностно-ориентированного обучения, в целом, и каждого отдельного преподавателя, в частности. Требуя от студента быть самостоятельным, преподавателю необходимо научить этому обучающихся.

Литература:

1. Абрамова И.В. Личностно-ориентированное обучение студентов как условие формирования их профессиональной компетентности. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 7-10.
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Закария А.К. Организация самостоятельной работы обучающихся экономических направлений подготовки при изучении финансовой математики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 61-64.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. №6. <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf> (доступ свободный).
4. Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 40-52.
5. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.
6. Добросельский В.В. Личностно-ориентированный подход в обучении будущих бакалавров-менеджеров. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 10. С. 125-130.
7. Кораблева В.В., Артемьева С.И. Личностно-ориентированный подход в высшей школе. В сборнике: Теоретические и прагматические аспекты становления человека в образовательном пространстве. Сборник научных материалов Международной научно-практической конференции. Печатается по решению Ученого совета Института социально-гуманитарных технологий (протокол № 4 от 18 декабря 2019 года). Материалы публикуются в авторской редакции, 2020. С. 169-172.
8. Харитоновна О.В. Личностно-ориентированный подход как модель современного образования // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сб. статей / отв. ред. Н.М. Румянцева. М.: РУДН, 2014. С. 311-312.
9. Храмова А.В., Кузнецова Е.А. Современные аспекты преподавания финансово-экономических дисциплин // В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе Материалы IV региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Мининский университет. 2017. С. 265-268.

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)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования исследовательских умений младших школьников. В работе рассмотрены сущность и методологические основы исследовательской деятельности; теоретико-методические аспекты формирования исследовательских умений младших школьников и их готовности к реализации опытно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: система начального образования, младшие школьники, модернизация, исследовательская деятельность, исследовательский подход в обучении, исследовательские умения, готовность младших школьников к реализации исследовательской деятельности, поисково-проблемные ситуации, формы обучения, дидактические принципы, методы обучения.

Annotation. The article deals with the problem of formation of research skills of younger schoolchildren. The paper considers the essence and methodological foundations of research activities; theoretical and methodological aspects of the formation of research skills of younger students and their readiness to implement experimental research activities.

Keywords: primary education system, primary school students, modernization, research activities, research approach to teaching, research skills, readiness of primary school students to implement research activities, search and problem situations, forms of education, didactic principles, teaching methods.

Введение. Обучение школьников специальным знаниям, а также развитие у них универсальных умений и навыков – одна из практических задач современного российского образования. Такие задачи получают свою реализацию преимущественно в контексте исследовательской деятельности, привлечение обучающихся к которой рекомендуется учеными в области педагогики и психологии с раннего возраста. Так, перед современной начальной школой в условиях модернизации и реформирования системы образования ввиду процессов стандартизации, глобализации, информатизации возникают задачи включения младших школьников в опытно-исследовательскую деятельность и построения образования на принципах исследовательского обучения [5].

Реализация опытно-исследовательской деятельности младшими школьниками и успешность ее результатов во многом зависят от сформированности исследовательских умений и навыков опытно-исследовательской работы. Формирование исследовательских умений младших школьников является еще более актуальным в современных условиях, в которых большинство познавательных устремлений подрастающего поколения замыкается средствами массовой информации, интернетом, компьютерными играми, окружением, определяя психологию, поведение, мировоззрение. В этой связи школа должна быть нацелена на раскрытие перед обучающимися социума во всем своем широчайшем разнообразии, пробуждение их интереса к познанию окружающего мира [3]. Наиболее гармонично достижение данной цели может реализоваться в контексте творческо-созидательной и опытно-исследовательской деятельности обучающихся [5].

Процесс формирования исследовательских компетенций младших школьников подразумевает знание и понимание педагогом начального образования теоретических и методических аспектов как опытно-исследовательской деятельности, так и формирования необходимых для ее реализации умений и навыков обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Понятие исследовательской деятельности младших школьников рассматривается в педагогической науке в значении одного из ведущих компонентов современного образовательного процесса, а также одного из важнейших источников получения обучающимися знаний и представлений об окружающем мире [7].

Опытно-исследовательская познавательная деятельность младших школьников – это эффективный вид творческой деятельности, в контексте которой обучающиеся получают возможность испытать, испробовать, выявить и актуализировать свои способности, таланты, дарования [7].

По мнению И.Н. Литвиновой, опытно-исследовательская деятельность обучающихся начальных классов обладает своей спецификой, сравнительно с серьезной научно-исследовательской работой, так как ее ведущей целью являются не научные открытия, а развитие у детей соответствующих личностных качеств, формирование умений исследования как универсального способа освоения действительности [2]. Наряду с указанным отличием, детская исследовательская деятельность структурно включает те же компоненты, которые характерны и для серьезного научного исследования, а именно:

- выделение проблемы;
- анализ данных;
- выдвижение гипотезы;
- организация опытной деятельности, направленной на проверку гипотезы;
- формулировка выводов [2].

Как было отмечено выше, реализация обучающимися исследовательской деятельности возможна при условии сформированности у них исследовательских умений. Здесь стоит отметить, что данные умения формируются рядом специальных методов и приемов в контексте исследовательской или проблемно-поисковой деятельности.

Анализируемые в данном исследовании умения, по мнению П.В. Середенко, – это «возможность и реализация выполнения совокупности операций по осуществлению эмпирических и интеллектуальных действий, которые составляют исследовательскую деятельность и приводят к новому знанию» [7, с. 94]. В

рассматриваемом ключе нам также импонирует определение И.В. Стрельцовой, которая трактует термин «исследовательские умения» в значении совокупности разнообразных умений, позволяющих обучающемуся реализовывать общие и частные цели исследования различными способами и осуществлять исследовательскую деятельность [8].

Анализ педагогической литературы позволяет говорить о наличии многочисленных научных подходов к определению и классификации исследовательских умений обучающихся. Так, А.П. Гладкова выделяет следующие группы исследовательских умений школьников:

- организационно-практические;
- поисковые;
- информационные;
- оценочные [1].

К основным (общим) исследовательским умениям, которые должны целенаправленно формироваться у обучающихся начальных классов в ходе соответствующей деятельности, ученый А.И. Савенков относит следующие:

- видеть проблемы;
- задавать вопросы;
- давать определения понятиям;
- выдвигать гипотезы;
- классифицировать;
- проводить эксперименты и наблюдения;
- делать умозаключения и выводы;
- работать с текстом, структурировать материал;
- защищать и доказывать собственные идеи [6, с. 115].

Целью развития исследовательских умений младших школьников в широком смысле является формирование их готовности к реализации опытно-исследовательской деятельности. Иными словами, уровень развитости исследовательских умений выступает показателем сформированности указанной готовности. В структуре такого сложного интегративного личностного образования, как готовность младших школьников к реализации опытно-исследовательской деятельности, учеными определяются следующие компоненты:

- 1) Мотивационный компонент (наличие у младшего школьника познавательного интереса) (данный компонент рассматриваемой готовности формируется под влиянием целей новой деятельности);
- 2) Содержательный компонент (развитая система знаний младшего школьника о сущности исследовательской деятельности);
- 3) Технологический (операционный) компонент (сформированная система исследовательских умений, навыков и компетенций обучающегося) [3].

Низкий уровень сформированности хотя бы одного из указанных компонентов делает невозможным процесс развития исследовательских умений и формирования готовности младшего школьника к опытно-исследовательской деятельности.

При реализации содержания учебных дисциплин начальной школы педагогу необходимо привлекать обучающихся к опытно-исследовательской деятельности, в ходе которой они будут овладевать умениями самостоятельно получать знания; чувствовать потребность в непрерывном образовании; смогут приобретать навыки самоорганизации, культуры речи и общения; аргументированно и убедительно доказывать свое мнение, прислушиваться к мнению своих собеседников, понимать и признавать собственные ошибки и недостатки.

Опытно-исследовательская деятельность младших школьников может быть успешной в том случае, если она будет строиться с учетом следующих принципов:

- доступности;
- естественности;
- сознания;
- самостоятельности [4].

Одним из главных принципов исследовательской деятельности младших школьников является принцип самостоятельной деятельности [4].

С целью привлечения младших школьников к активной познавательно-исследовательской деятельности учителю необходимо организовать свою работу таким образом, чтобы у них возникло желание действовать и вносить новое в свой опыт. Для этого учителю начальных классов следует пользоваться широким арсеналом эффективных методов и приемов. К самым эффективным методам обучения, направленным на развитие исследовательских умений младших школьников, исследователи относят проблемно-поисковые методы. Сущность таких методов в том, что учитель на уроке создает проблемную ситуацию, в рамках которой школьники осознают задачу, но знаний для ее решения не хватает. Это мотивирует ребят начать поиск способа решения. Так, новым для обучающихся являются не только полученные знания, но и способы действий по их получению. В рамках такой проблемно-поисковой деятельности под руководством педагога реализуются такие виды умственной деятельности школьников, как осознание невозможности применить известный способ, формулировка проблемы, выдвижение предположений, гипотез по ее решению, их испытание и формулирование вывода [8].

Формирование исследовательских умений младших школьников может происходить путем организации различных форм (направлений) обучения в контексте исследовательской деятельности. Подробнее формы и их содержание представлены в таблице 1.

Формы (направления) обучения младших школьников в контексте исследовательской деятельности

№ п/п	Форма (направление) обучения	Содержание
1	Индуктивное обучение	Заключается в постановке перед учениками конкретных ситуативных задач и поощрении их к обобщению. Его целесообразно использовать вместо методов, реализация которых начинается с освоения абстрактных понятий.
2	Активное обучение	Способствует усвоению материала через действие, а не только через восприятие информации.
3	Релевантное обучение	Происходит, когда образовательная деятельность сосредотачивается вокруг событий реальной жизни школы или внешнего мира.
4	Сотрудничество	Предполагает работу в группах и совместное обучение.
5	Интерактивное обучение	Реализуется в ходе дискуссий и дебатов.
6	Развитие критического мышления	Происходит, когда младших школьников побуждают к самостоятельному принятию решений, формирующих у них умение вести полемику.
7	Привлечение младшего школьника к участию в учебном процессе	Дает возможность каждому обучающемуся внести вклад в общее дело, поучаствовать в дискуссии, самостоятельно осуществить оценку работы в парах, общих результатов работы на уроке.

Выводы. Таким образом, одной из важных задач современной начальной школы является формирование готовности младших школьников к реализации опытно-исследовательской деятельности, для реализации которой необходимо целенаправленное развитие у обучающихся исследовательских умений. Процесс развития исследовательских умений младших школьников должен реализовываться с учетом принципов исследовательской деятельности и признанных современной педагогикой дидактических принципов в ходе организации проблемно-поисковой работы с применением различных эффективных форм обучения.

Литература:

1. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – С. 91-94.
2. Литвинова И.Н. Решение задач с параметрами как средство формирования исследовательских умений учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 11-15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65203.htm>.
3. Мусс Г.Н., Пахомова М.А. К вопросу об исследовательских умениях младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 72-75. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770288.htm>.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – М.: Федоров, 2006. – 340 с.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2006. – 512 с.
6. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь. – 2003. – 204 с.
7. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.
8. Стрельцова И.В. Проекты и исследования // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 56-57.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Галушинская Юлия Олеговна

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

студентка Андрюкова Дарья Александровна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста в процессе организации студенческой проектной деятельности с позиции компетентного подхода. Особое внимание уделяется изучению вопроса формирования проектных компетенций будущих педагогов дошкольного образования как условия роста их профессиональной конкурентоспособности, с одной стороны, и возможности повышения результативности процесса развития творческой одаренности дошкольников, с другой.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность, проектная деятельность, проектные компетенции.

Annotation. The article reveals the problem of the development of creative giftedness in senior preschool children in the process of organizing student project activities from the perspective of a competence-based approach.

Particular attention is paid to the study of the issue of the formation of project competencies of future teachers of preschool education as a condition for the growth of their professional competitiveness, on the one hand, and the possibility of increasing the effectiveness of the process of developing creative giftedness of preschool children, on the other.

Keywords: giftedness, creative giftedness, project activity, project competence.

Введение. Система подготовки бакалавра, будущего педагога в области дошкольного образования, предъявляет высокие требования к профессионально-личностным качествам выпускника. Выпускник высшей школы, прошедший подготовку, базирующуюся на компетентном подходе, должен проявить способность к пониманию и оценке возможных затруднений и проблем, возникающих в практической педагогической деятельности, а также демонстрировать готовность к дальнейшему моделированию и конструированию педагогического процесса, направленного на их решение и предупреждение.

Подготовка будущего педагога, в соответствии с требованиями компетентного подхода, нацеливает на образовательный результат не столько в виде усвоенного студентом объема теоретических знаний, сколько в форме комплекса сформированных способностей, позволяющих реализовать самостоятельное выдвижение образовательных целей и постановку задач, направленных на профессиональное самообразование. В соответствии с новой образовательной парадигмой возникает необходимость формирования у будущих педагогов проектных компетенций, в содержание которых включены перечисленные выше способности.

Тем не менее, несмотря на имеющийся у современного научного сообщества интерес к вопросу формирования проектных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования, проведенный нами анализ научной литературы позволяет сделать заключение, что в теории и практике подготовки специалистов в вузе можно выделить такие проблемы как несовершенство категориального аппарата, отсутствие системы в оценке сформированности проектных компетенций, их структуры и содержания и пр. Все это свидетельствует о недостаточной изученности проблематики формирования профессиональных проектных компетенций у будущих педагогов ДОО.

Актуальность также приобретает проблема организации системы подготовки педагогов ДОО (дошкольной образовательной организации), предусматривающей широкое внедрение и распространение педагогических технологий, направленных на получение студентами практического опыта в различных видах деятельности исследовательского, опытно-экспериментального и проектного характера. При этом практико-ориентированный характер проектной деятельности студентов должен проявляться в решении задач современной системы дошкольного образования, в том числе задач, связанных с развитием детской творческой одаренности.

Изложение основного материала статьи. В педагогике нового тысячелетия вырос научный интерес к исследовательской деятельности, затрагивающей изучение причин и факторов возникновения детской одаренности, ее генезиса, значения педагогических аспектов «вращения» творчески одаренных детей в условиях дошкольных образовательных организаций.

Несмотря на различия в позициях, касающихся структуры одаренности и критериев ее оценки, большинство ученых сходятся во мнении, что, как психолого-педагогическое явление, феномен детской одаренности обусловлен значительными трансформациями личности современного ребенка дошкольного возраста по сравнению с предыдущими историческими периодами. На настоящем этапе дошкольник растет и развивается в совершенно иной субкультуре детства, находящейся под мощнейшим воздействием информационного и технического прогресса. В возрасте пяти-семи лет ребенок креативен, проявляет достаточную активность и самостоятельность в процессе познания окружающей среды, в различных видах продуктивной и творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, А.М. Матюшкина, А.И. Савенков, Л.В. Трубайчук, А.М. Холодная, В.Д. Шадриков и др.).

Возможность достижения ребенком более высоких результатов, по сравнению с другими детьми, в том или ином виде творческой деятельности или в нескольких из них, можно определить, как творческую одаренность дошкольника, являющейся, по своей сути динамичной личностной характеристикой, начинающей наиболее интенсивно проявляться именно в дошкольном детстве [6].

В качестве показателей творческой одаренности ребенка дошкольного возраста можно выделить: самостоятельность в творческом исследовании и экспериментировании; наличие широкого ассоциативного ряда при восприятии произведений искусства; разнообразие проявлений в творческой деятельности оригинальности, точности, быстроты и гибкости; стремление к импровизации в продуктивной деятельности; осознание уникальности созданного творческого продукта [2].

При этом Н.А. Ветлугина отмечала, что творческая одаренность ребенка связана с высоким уровнем выполнения деятельности, заключенном в промежутке между категориями «хочу» и «могу». В связи с чем говорить о наличии творческой одаренности ребенка необходимо, ориентируясь на «мотивационный» и «инструментальный» признаки, где мотивационный признак определяет отношение ребенка к какой-либо стороне действительности, инструментальный – способы его творческой деятельности [1].

В исследованиях Н.А. Ветлугиной, М.В. Грибановой, Т.С. Комаровой, С.Н. Обуховой, Р.М. Чумичевой и др. были определены структурные компоненты, включенные в феномен творческой одаренности развивающейся личности: творческая инициатива, эстетическое восприятие; любознательность и наблюдательность; широкий кругозор; способность к творческому саморазвитию; склонность к эстетической эмпатии и пр.

Исходя из этого можно определить структуру творческой одаренности дошкольника, основными критериями сформированности которой являются: наличие мотивации; творческая активность или деятельность, направленная на достижение возможности оригинальных решений проблемы; обладание определенными личностными характеристиками (высокий уровень развития эстетических, морально-нравственных и пр. качеств).

Развитие творчески одаренной личности осуществляется двумя путями: естественным и искусственным (через создание условий для проявления и развития творческого потенциала). Несомненно, что организация образовательной среды дошкольного учреждения, адекватной талантам ребенка, способствует творческому самораскрытию личности, ее духовному росту, приобретению новых перспективных стремлений и ценностей, осознанию творческого собственного «Я».

Понятие «среда творческого развития», применительно к теории дошкольного образования, вводят в свои исследования Н.А. Ветлугина, И.А. Лыкова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Неменский, Н.А. Селянина, К.В. Тарасова и др. Они отмечают, что данная среда является основным средством существования ребенка в творческом пространстве ДОО. Социальная и художественная культура, наполняя среду, становится пусковым механизмом для развития детского творчества, являясь эталоном художественно-творческих ценностей и отношений между людьми.

Э.Ф. Зеером выделены требования к организации образовательной среды. Основным, среди них, является возможность предоставления ребенку свободы в творчестве. Для этого среда должна быть гармоничной, целесообразной, информативной, создающей образ того или иного процесса, слаженной [4]. Среди принципов организации образовательного средового пространства Л.В. Трубайчук выделяет: признание одаренности как личностного качества всех детей; сочетание гуманистического, гражданского и ценностного подходов в развитии личности; самоактуализации и субъектности в развитии ребенка; культурно- и природосообразности; сочетание и трансформацию природных способностей дошкольника под влиянием жизненных условий и пр. [6].

В исследованиях М.А. Забоевой, определены четыре группы условий, необходимых для развития одаренного ребенка в условиях ДОО. К социокультурным условиям автор относит все факторы влияния на ребенка социокультурной среды. Организационно-методическая группа условий состоит в организации развивающей предметно-пространственной среды. Реализация психолого-педагогических условий заключается в осуществлении образовательной деятельности педагогов, психологов и других специалистов ДОО с детьми. Особое внимание автор уделяет организации субъектно-центрированных условий, связанных с построением индивидуального образовательного маршрута развития творчески одаренного ребенка [3].

В рамках нашего исследования создание образовательная среда для творчески одаренного ребенка подразумевает организацию процесса развития детской одаренности в рамках совместной со взрослыми деятельности. При этом образовательная среда ДОО должна обладать атрибутивными элементами, оказывающими непосредственное влияние на развитие творческой одаренности. К ним мы относим средства развития творческой одаренности.

Наиболее важными средствами образовательной среды ДОО, по нашему мнению, являются: синтез искусств (как органическое единство художественных средств и элементов искусств, в которых воплощена универсальная человеческая способность эстетически осваивать мир); предметно-пространственная развивающая среда (как система материальных объектов деятельности дошкольника, функционально модернизирующих содержание развития его духовного и /или физического облика); взаимодействие детей и взрослых в процессе творческой деятельности (как процесс создания взрослым открытых обучающих систем, в которых каждый ребенок действует в соответствии со своими потребностями и где его жизнедеятельность протекает в собственном режиме творческой активности); самостоятельная творческая деятельность старших дошкольников (как процесс и результат усвоения ребенком основных образцов творческого поведения и деятельности и свободное оперирование ими).

Таким образом, анализ позиций отечественных ученых на проблему одаренности позволяет заключить, что одаренность является не столько «природным даром», сколько планомерным и целенаправленным процессом развития творческих задатков и способностей личности, которые могут быть скрыты у отдельных детей, и которые необходимо выявить и развить через включенность дошкольника в определенные виды деятельности.

Студенты высшей школы, в силу своих возрастных и профессиональных особенностей (креативности, наличие «свежего» и непредвзятого взгляда на педагогический процесс и роль взрослого и ребенка в нем, профессионального оптимизма, повышенной мотивации на достижение успеха и пр.) могут органично, активно, эффективно и целенаправленно влиться в процесс развития творческой одаренности старших дошкольников, под непосредственным руководством преподавателя вуза. Кроме того, недооценка и непонимание роли педагога как одного из главных элементов в развитии одаренных детей не дает надежды на эффективность результатов любой образовательной программы, как бы хорошо она не учитывала потребности и возможности творчески одаренного ребенка. Следовательно, всей работе с одаренными детьми должна предшествовать работа по отбору и обучению педагогов будущего, претворяющих на практике идеи выявления и развития талантов.

Теория и практика инвестирования креативности предполагает различные способы стимулирования и раскрытия творческого потенциала будущих педагогов ДОО. Одним из них можно считать участие студентов в проектной деятельности. Проектная деятельность студента педагогического вуза основана на формировании его самостоятельности в рамках гибко организованного образовательного процесса, построенного с учетом индивидуальных способностей, профессиональных потребностей и интересов. В проектировании реализуются современные требования к развитию профессиональных компетенций студентов, развиваются профессионально-педагогические навыки и умения, формируется профессиональный подход к решению сложных производственных ситуаций, связанных, в том числе, с проблемой развития творческой одаренности детей (Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, В.Д. Шадриков и др.).

На наш взгляд, к категории профессиональных компетенций относится проектная компетенция будущего педагога дошкольного образования. Она представляет собой готовность и способность применять в практической педагогической деятельности знания, умения, навыки в области проектной работы, а также профессиональные личностные качества, обеспечивающие высокую эффективность и результативность всестороннего развития детей дошкольного возраста (в том числе развития его творческой одаренности).

Анализ ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [7], а также профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5], позволил нам определить структуру проектных компетенций педагога ДОО как синтез двух компетенций: «Способен проектировать педагогическую деятельность с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта» и «Способен организовать проектную деятельность участников образовательных отношений (ДОО)»; а также выявить индикаторы их достижений и содержание. Содержание каждой проектной компетенции, по нашему мнению, состоит из компонентов (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, прагматический, личностный), обеспечивающих ее комплексное системное целостное функционирование.

Необходимо указать, что проектная компетенция, как, впрочем, любая другая, не является естественным новообразованием, возникающим спонтанно по мере роста профессионализма и педагогического мастерства у будущего специалиста. Процесс ее формирования нуждается в педагогическом сопровождении в условиях организации непосредственной профессиональной педагогической деятельности в ДОО. В нашем случае это может быть проектная работа, направленная на развитие творческой одаренности дошкольников.

В исследованиях Е.А. Александровой, Е.И. Казаковой, И.А. Липского и других авторов, под педагогическим сопровождением понимается способ оказания помощи в личностном развитии сопровождаемого, в становлении его «субъектности»: в достижении успеха, в повышении уровня результативности самостоятельной деятельности, в создании условий для принятия личностью наиболее оптимальных решений.

Исходя из тематики нашего исследования, мы рассматриваем педагогическое сопровождение будущих педагогов ДОО по становлению их проектных компетенций как целенаправленную, специально организованную педагогическую деятельность по созданию условий для становления профессиональных знаний, умений и навыков в области проектирования, а также развития личностных качеств обучающихся в рамках реализации продуктивной работы над педагогическим проектом. В качестве основной цели педагогического сопровождения проектной деятельности мы выдвигаем формирование проектных компетенций будущих педагогов ДОО.

В качестве методологического основания процесса педагогического сопровождения могут выступить системный, компетентностно-деятельностный, личностный научные подходы; а также соблюдение определенных принципов организации процесса педагогического сопровождения проектной деятельности студентов (общенаучных принципов проектирования (ясность, детерминированность направленность, подчиненность определенной цели, результативность, надежность, экономность), принципов проектного обучения (аксиологические и технологические), а также принципов педагогического сопровождения (системности, комплексности, коллегиальности, индивидуального подхода и пр.)).

Цель педагогического сопровождения конкретизируется в задачах. Первая задача заключается в создании условий для реализации проектной деятельности студентов по развитию творческой одаренности у старших дошкольников.

К таким условиям можно отнести: учет социально-культурных факторов, психофизиологических особенностей развития студентов, их профессионально-педагогических потребностей и интересов в том числе в процессе развития творческой одаренности; создание мотивации к профессиональной проектной деятельности по развитию творческой одаренности у старших дошкольников; создание предпосылок для овладения способами практического поэтапного применения проектных знаний и опыта в условиях конкретной образовательной организации; обеспечение тематического разнообразия проектной деятельности (в процессе организации на базе дошкольного учреждения образовательной среды, адекватной талантам ребенка, способствующей творческому самораскрытию личности: творческих кружков, секций, студий), удовлетворяющего потребности студентов в активной творческой и профессиональной деятельности, соответствующей их возможностям и пр.

В качестве второй задачи мы определили формирование проектных компетенций, обозначенных нами выше. Третья задача была определена нами как оказание помощи студентам в достижении успеха в самостоятельной проектной деятельности по развитию творческой одаренности у старших дошкольников и повышении ее качества на каждом из этапов студенческой проектной работы.

На первом, предпроектном этапе, осуществляется анализ педагогической проблемы или ситуации связанной с развитием творческой одаренности дошкольников, определяются как сильные, так и слабые стороны педагогического воздействия. В результате проведенного анализа определяются цели и задачи проектной работы, выявляется значимость проекта для ребенка, его родителей и педагогов, идет построение концепции и содержания проектной деятельности, происходит поиск путей решения проблемы, в том числе проблемы развития творческой одаренности.

На втором этапе проектной работы – содержательном, разрабатывается и детально описывается сам педагогический проект по развитию творческой одаренности (ее структурных компонентов, критериев и показателей) через организацию соответствующего образовательного пространства ДОО (создание кружка, секции, студии при ДОО; организацию работы с отдельными категориями творчески одаренных дошкольников и пр.). На этом этапе определяются этапы проектной работы по развитию творческой одаренности, детализируются ресурсы, проводится стратегическое и тактическое планирование конкретных мероприятий проекта, просчитываются риски, оцениваются ресурсы, конкретизируются сроки выполнения проектной работы в целом и каждого из его этапов, происходит расчет бюджета, поиск партнеров.

На третьем, внедренческом этапе реализуется намеченный план, направления и виды работы по проекту. Основное внимание уделяется мониторингу трансформаций, происходящих в педагогическом процессе ДОО, в личностной структуре одаренности воспитанников и пр.

Основное содержание проектной работы на четвертом, оценочно-рефлексивном этапе, состоит в анализе достигнутых результатов педагогической проектной деятельности по развитию творческой одаренности старших дошкольников через сравнение и соотнесение их с поставленными целями и задачами проекта. На данном этапе подводятся итоги, формулируются выводы.

Профессиональная роль преподавателя на каждом этапе заключаются в выполнении консультативной, модераторской, тьюторской, фасилитаторской, коучинговой деятельности в рамках совместной работы над студенческим проектом. Позиция студента при этом не сводится к позиции «слушатель» и «исполнитель». Он выполняет другую роль – исследователя, творца, изобретателя.

Выводы. Таким образом, описанный нами процесс организации студенческой проектной деятельности по развитию творческой одаренности старших дошкольников является открытым, целостным динамическим образованием и создает возможности для целенаправленного формирования проектных компетенций у бакалавров – будущих педагогов в области дошкольного образования. Применение технологии проектного обучения, в условиях реализации компетентностного подхода в системе вуза, позволяет добиться повышения эффективности формирования проектных компетенций студентов, способствует преобразованию теоретических знаний в профессиональный опыт, благодаря созданию условий, максимально приближающих студента к будущей профессиональной сфере деятельности.

Кроме того, использование метода проектов позволяет установить тесное взаимодействие между высшей школой и дошкольным образованием, привносит в развивающую среду дошкольного образовательного учреждения новые веяния и технологии. Тесное, прямое сотрудничество с ДОО, осуществляемое в рамках проектной работы, позволяет студенту активно включиться в процесс творческого развития личности дошкольника, способствует выявлению и раскрытию его творческого потенциала.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. 286 с.
2. Грабовский А.И. К вопросу о классификации детской одаренности // Педагогика. 2003. № 8. С. 13-18.
3. Забоева М.А. Теоретико-методологическое обоснование условий развития детской одаренности // Педагогическое образование в России. 2019. № 9. С. 46-50.
4. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург. Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 385 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>.
6. Трубайчук Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография. М.: Баласс, 2010. 182 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf.

Педагогика

УДК 371.335.6

кандидат педагогических наук, доцент **Габеркорн Ирина Ивановна**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования экологических знаний у старших дошкольников в процессе организации наблюдений. В данной работе раскрывается сущность понятий «экологические знания». Характеризуются виды и формы проведения наблюдений в природе. Автор обосновывает требования к эффективной организации наблюдений. Особое внимание направлено на раскрытие этапов проведения наблюдений. В этом контексте материалы статьи имеют не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку могут быть использованы в практике формирования экологических знаний у старших дошкольников в процессе организации наблюдений.

Ключевые слова: экологические знания, наблюдения, формы организации, окружающий мир, старшие дошкольники.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the formation of ecological knowledge in older preschoolers in the process of organizing observations. This work reveals the essence of the concepts of « ecological knowledge ». The types and forms of observations in nature are characterized. The author substantiates the requirements for the effective organization of observations. Particular attention is directed to the disclosure of the stages of the observation. In this context, the materials of the article have not only theoretical, but also practical importance, since they can be used in the practice of forming environmental knowledge in older preschoolers in the process of organizing observations.

Keywords: ecological knowledge, observations, forms of organization, the world around, older preschoolers.

Введение. Познание окружающего мира начинается с восприятия объектов и явления живой и неживой природы с целью формирования экологических знаний. Наглядно-чувственную основу усвоения экологических знаний обеспечивают наблюдения объектов и явлений природы. Отсутствие наглядно-образных представлений у дошкольников ведет к формальному усвоению данных знаний.

Наблюдения способствуют накоплению у дошкольников наглядно-образных представлений и понятий об окружающей действительности. В ходе наблюдений, опытов дети овладевают практическими умениями и навыками. Дополнение теоретических представлений эмпирическими способствует систематизации знаний, понимания законов и закономерностей явлений природы, взаимосвязей человека и окружающей среды. Процесс усвоения знаний заключается в образовании и развитии представлений и понятий у дошкольников в процессе познания окружающего мира.

Цель статьи: раскрыть особенности формирования экологических знаний у старших дошкольников в процессе организации наблюдений.

Изложение основного материала статьи. Значение природы как фактора формирования знаний раскрывали в своих трудах А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др. Проблему формирования экологических знаний у дошкольников рассматривали С.В. Алексеев, Н.Ф. Виноградова, А.И. Иванова, Н.В. Коломина и др. Методику ведения наблюдений разрабатывали педагоги и методисты С.П. Баранов, Л.И. Бурова, Н.М. Верзилин, И.Д. Зверев, А.П. Медовая, М.Н. Скаткин, Н.А. Рыков, А.С. Короткова, К.Д. Ушинский, К.П. Ягдовский.

Экологические знания как основной элемент содержания дошкольного образования – это результат познания действительности, законов развития природы и общества. Знание состоит из представлений и понятий, формируемых у детей. Наблюдения – чрезвычайно эффективная форма познавательной деятельности старших дошкольников, поскольку дает им возможность приобрести представления об

окружающей среде непосредственно и самостоятельно – с помощью зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных анализаторов.

По продолжительности проведения наблюдения бывают кратковременными и долговременными. Кратковременные наблюдения требуют незначительного времени проведения. Целью этого вида наблюдений является восприятие признаков, свойств конкретных объектов. Как правило, они проводятся на занятии. Длительные наблюдения проводятся вне занятий. Объектом их выступают процессы, явления, события, развиваются, изменяются в течение определенного времени. Признаки, которые характеризуют такой объект, обнаруживаются в разные периоды его развития. К этой группе относятся наблюдения за условиями жизни растений, за влиянием различных условий на рост и развитие растений, за изменениями, которые происходят с конкретными объектами природы в течение разных времен года [3].

По форме организации учебно-познавательной деятельности детей наблюдения классифицируются на фронтальные, групповые и индивидуальные. Фронтальные наблюдения осуществляются всей группой по одинаковому заданию под непосредственным руководством учителя. С помощью беседы у детей происходит актуализация опорных знаний, осмысление и конкретизация объекта и целей наблюдения, определение его задач и построения плана. В процессе групповых наблюдений задания выполняются группами по 2-4 участника. Группы могут состоять как с одинаковым, так и разным уровнем подготовки. Такие группы не стабильны. Состав их подвижный и определяется «зоной ближайшего развития» детей на каждом конкретном этапе обучения. Обязательным при создании группы является учет интересов детей и взаимоотношений между собой.

В зависимости от ситуации и дидактической цели возможны различные варианты методики организации групповых наблюдений:

1) в группах детей с одинаковой подготовкой. Задание по содержанию одинаково для всех групп. Подготовка к непосредственному восприятию осуществляется фронтально. Далее дети группами наблюдают, комментируют свои наблюдения, вместе их обсуждают. Воспитатель контролирует все группы. Общий вывод делается фронтально.

2) Группы, гомогенные по составу. Задания для групп разные по содержанию. Такая работа целесообразна на обобщающем занятии, когда дети владеют теоретическими знаниями, а некоторые наблюдения они уже проводили. Дидактическая цель этих наблюдений – конкретизировать теоретические знания, уточнить сложившиеся представления, расширить их. Уровень самостоятельности детей в такой ситуации растет, поэтому воспитатель дифференцирует задачи через содержание и меру своей помощи. Последствия наблюдений каждой группы обсуждаются фронтально. Дети делают выводы, показывают свои объекты наблюдений, комментируют ход наблюдений, их последовательности.

3) Группы гетерогенные по составу. В них входят дети с разной подготовкой. Методика организации может быть подобной предыдущим вариантам. Разница в том, что «сильные» дети группы помогают более слабым [6].

Индивидуальные наблюдения выполняются каждым ребенком самостоятельно. В индивидуальных заданиях наиболее полно учитываются индивидуальные особенности, познавательные интересы дошкольников. Это достигается разными путями. Например, может быть одинаковой цель, но объект наблюдения выбирается каждым ребенком самостоятельно. Или задание одинаковое по смыслу, а мера помощи для отдельных детей разная и тому подобное.

В процессе обучения наблюдения по месту использования подразделяются на опережающие, опорные и расширенные. Опережающие наблюдения организуются перед усвоением новых знаний. Их результаты являются чувственной основой для формирования представлений. Этот вид наблюдения применяется к тем объектам, которые невозможно воспринимать непосредственно на занятии, или они требуют длительного времени. Например, наблюдение за формами земной поверхности, за состоянием различных групп растений в то или иное время года, за условиями прорастания семян [5].

Опорные наблюдения организуются в процессе усвоения новых знаний (представлений, понятий, установление зависимости). Фронтальная форма организации познавательной деятельности дошкольников является доминирующей в процессе их осуществления.

Расширенные наблюдения применяются после усвоения теоретических знаний. Они нужны для их концентрации, расширения и углубления сформированных элементов содержания. Следует подчеркнуть, что такие наблюдения несут дедуктивный характер, то есть сначала актуализируются теоретические положения, а затем осуществляется наблюдение с целью усвоения эмпирических знаний, которые его объясняют, детализируют, конкретизируют, доказывают правильность и т.д. Этот вид наблюдений может осуществляться индивидуально, группами и фронтально [4].

Познавательная деятельность в природе происходит в четыре этапа: созерцания, исследования, отражения результата через образ, а потом через символ. С помощью схематических отметок дети легко заполняют календари погоды, «читают» пословицы и поговорки, кодирующие природные объекты и явления, чтобы загадать их друзьям, создают рассказы, пересказывают рассказы и тому подобное.

О.Ф. Горбатенко, выявляет научные требования к методу наблюдений: 1) планомерность. Необходимо заранее определить цель, задачи, четкую последовательность выполнения всех видов деятельности. 2) Системность. Необходимо акцентировать внимание на целостность, взаимозависимость ее объектов и явлений, способствующих формированию научного мировоззрения. 3) Систематичность. Регулярное, а не фрагментарное ведение наблюдений способствует формированию прочных знаний о природе. 4) Выборочность. Круг объектов для наблюдений необходимо выбирать и четко ограничивать в соответствии с возрастными возможностями детей. 5) Целенаправленность. Действия дошкольников необходимо организовать на получение определенных знаний об изучаемых природных объектах. 6) Мотивированность. Дошкольники должны понимать цель проведения наблюдений и практическую пользу от своей деятельности. 7) Осознанность. Полученную информацию дети должны осознанно фиксировать в памяти, обдумывать и активно использовать в повседневной жизни [3].

В структуре наблюдения выделяются такие компоненты:

1) Цель наблюдения. Цель поставленная воспитателем, должна быть воспринята и осознана детьми. Этому способствует раскрытию содержания основных терминов, с помощью которых она формулируется.

2) План наблюдения. Он включает те задачи, которые необходимо решить в ходе наблюдения. План обеспечивает целенаправленную деятельности детей на достижение результата наблюдения.

3) Планомерное восприятие предметов и явлений природы. Наблюдение начинается с организации восприятия объекта в целом, а затем внимание детей направляется на изучение его частей в соответствии с целями наблюдения.

4) Выводы наблюдения. Содержание вывода, механизм мыслительной деятельности детей во время его формирования определяется объектом и задачами наблюдения [5].

По мнению С.Н. Николаевой, «содержание наблюдений за живыми объектами в условиях дошкольного учреждения должно складываться из следующих моментов: рассматривания внешних особенностей строения растений и животных; наблюдения за способами функционирования отдельных органов или частей тела (для животных это различные формы поведения); знакомства с компонентами внешней среды; выявления зависимости состояния живого существа от наличия или отсутствия необходимых условий (в том числе и тех, которые создаются трудом людей)» [3, с. 136].

Содержание деятельности воспитателя при использовании этого метода предопределяется, во-первых, объективной сущностью наблюдения (познавательной деятельностью субъекта), его структурой, содержанием компонентов и закономерностями их реализаций; во-вторых, возрастными особенностями психического развития дошкольников; в-третьих, наличием опорных знаний, умений, навыков и жизненного опыта детей.

Во время наблюдений за объектами природы стоит предлагать воспитанникам выдвигать гипотезы и обосновывать их. Доказывая свое мнение, ребенок учится планировать последовательность действий, самостоятельно устанавливать цели, доводить начатое дело до конца, фиксировать результаты наблюдений в собственных календарях природы. Главное – ребенок сам может осознать правильность или ошибочность своего мнения и не расстраивается в случае ошибки, а наоборот, мобилизуется на поиск истины [7].

По характеру познавательной деятельности детей наблюдения бывают репродуктивными и творческими. Репродуктивные наблюдения направлены на восприятие и воспроизведение внешних признаков, свойств частей явлений и предметов (формы, цвета, размеров, расстояния нахождения в пространстве и др.) и внешних связей.

Творческие наблюдения являются способом решения учебных проблем. Например, детям предлагается такое задание: «Как в течение дня зависит температура воздуха от высоты солнца над горизонтом? Этот вопрос для дошкольников является проблемным. Они еще не могут на него дать ответ, но у них есть знания и умения для поиска. Они имеют представление о высоте Солнца над горизонтом (высоко, низко находится Солнце над горизонтом).

Проблемная ситуация может создаваться и путем сопоставления факторов, полученных в процессе наблюдения, с известными знаниями. В большинстве случаев содержание проблемы сводится к установлению определенных закономерностей, причинно-следственных, структурных или функциональных связей на основе результатов наблюдений за предметами и явлениями окружающей действительности как в предметных, так и лабораторных условиях. В этих ситуациях для детей могут быть неизвестными, с одной стороны – результаты наблюдений (способ проведения наблюдения предлагается воспитателем в готовом виде, в форме устной или письменной инструкции). С другой – неизвестным является способ осуществления наблюдения, то есть последовательность действий, и результат.

Выполнение проблемных заданий может быть организовано разными методами: эвристическим и исследовательским. В связи с этим можно различать эвристическое и исследовательское наблюдение. Сходство их заключается в том, что они являются методом решения учебной проблемы. Но во время эвристического наблюдения проблема решается детьми в сотрудничестве с воспитателем, а во время исследовательского – самостоятельно, под опосредованным руководством педагога.

Во время наблюдений за объектами природы стоит предлагать воспитанникам выдвигать гипотезы и обосновать их. Доказывая свое мнение, ребенок учится планировать последовательность действий, самостоятельно устанавливать цели, доводить начатое дело до конца, фиксировать результаты наблюдений в собственных календарях природы.

Познавать природу лучше всего в непосредственном общении с ней. А для этого необходимо вместе с воспитанниками прислушаться к разговору снега с вашими ботинками, уловить волшебный перезвон снежинок, присмотреться к их причудливому танцу, коснуться холодной красоты. Добавьте к этому меткое художественное слово, интересные опыты, игры, совместную изобразительность и получите образец замечательного наблюдения.

Во время наблюдений воспитанники учатся понимать, что в каждом объекте природы есть «душа», которая чувствует обиду, радуется и плачет, как человек. Поэтому воспитатель обращается к каждому объекту с уважением и побуждает к этому детей. Поэтому на вопрос: «Что чувствует сорванный цветок?», дети отвечают: «Ему больно и очень грустно». Такие наблюдения формируют в детской душе потребность поступать хорошо не только тогда, когда тебя видят другие.

Все увиденное и услышанное в природе дети «примеряют» на себя, таким образом, пополняя средства самовыражения, которыми пользуются, в частности, во время эмоциональных этюдов, работы со «словарем эмоциональных настроений» и тому подобное. Во время «путешествий в природу» педагог должен учить детей искать в ней вдохновение. Любование красотой побуждает ребенка к созданию прекрасного – собственными руками (изобразительность), художественным словом (речевое творчество), движениями (драматизации), звуком (пение, музицирование).

В ходе исследовательской работы для определения сформированности экологических знаний у старших дошкольников обоснованы критерии, показатели и охарактеризованы их уровни. Диагностическое исследование охватило 86 детей дошкольных образовательных учреждений. Были выявлены знания об объектах, составляющих понятие «природа»; знания о животных и растениях; знания об охране природы, о нормах отношения к живому, готовность к ее посильной охране. Получены следующие результаты: высокий уровень сформированности экологических знаний у старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах составил 4,3%; средний уровень – 34,8% и 30,5%; низкий уровень – 60,9% и 65,2% соответственно. Констатирующий этап эксперимента показал, что представления старших дошкольников о природных объектах и их существенных признаках поверхностны, имеют недифференцированные представления о нормах отношения к растениям и животным. Не все дети готовы к посильной охране природы. Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости организации

наблюдений с целью формирования экологических знаний у старших дошкольников в процессе изучения окружающего мира.

Формирование экологических знаний у старших дошкольников осуществлялось в системе, с учетом преемственности и углубления отдельных элементов экологических знаний с помощью комплекса наблюдений за объектами живой и неживой природы.

Контрольный эксперимент показал, что высокий уровень сформированности экологических знаний дошкольников в контрольной и экспериментальной группах составил 8,7% и 17,4%; средний уровень – 39,1% и 52,2%; низкий уровень – 52,2% и 30,4% соответственно. Проанализировав результаты анкетирования данных групп на контрольном этапе эксперимента, получили следующие данные: 1) в контрольной группе высокий уровень сформированности экологических знаний дошкольников повысился на 4,4%, средний уровень повысился на 4,3%, низкий уровень понизился на 8,7%; 2) в экспериментальной группе высокий уровень сформированности экологических знаний дошкольников повысился на 8,7%, средний уровень – на 13,1%, низкий уровень понизился на 21,8%.

Выводы. Таким образом, метод наблюдений является действенным инструментом в процессе формирования экологических знаний у старших дошкольников. В ходе наблюдений у детей формируются следующие экологические знания: окружающий мир реально существует и познается человеком; предметы и явления природы взаимосвязаны, природа представляет собой единое целое; окружающий мир не является чем-то статичным, он постоянно изменяется; теоретические знания связаны с практикой.

Литература:

1. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: пособие для воспитателей детей / Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.
2. Горбатенко О.Ф. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях / О.Ф. Горбатенко. – М.: Юнити, 2007. – 346 с.
3. Николаева С.Н. Становление экологической культуры и развитие ребенка старшего дошкольного возраста: монография / С.Н. Николаева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 198 с.
4. Николаева С.Н. Экологическое образование для устойчивого развития. Анализ основополагающих нормативных документов / С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 4-12.
5. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – М.: Карапуз, 2000. – 248 с.
6. Федосеева П.Г. Система работы по экологическому воспитанию дошкольников. Подготовительная группа / П.Г. Федосеева. – М.: Корифей, 2008. – 165 с.
7. Фокина В.Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста / О.М. Газина, В.Г. Фокина – М.: Прометей, 2013. – 201 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального

искусства Усманова Сусана Мансуровна

Крымский университет культуры, искусств и туризма (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ТУРЦИИ

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к организации самостоятельной деятельности студентов в турецких университетах. Сделан вывод о том, что процесс обучения в высших учебных заведениях Турции представляет системную модель преподавания и обучения, которая отражает существенные признаки взаимодействия педагогов и обучающихся, направленного на осмысление и реализацию содержания, структуры и функций высшего педагогического образования. Основой построения и реализации данной модели является целостность. Обоснование педагогической задачи в качестве единицы педагогического процесса, и, соответственно, задачного подхода к построению деятельности преподавателя и студента в их взаимодействии обеспечивают целостность педагогического процесса.

Ключевые слова: университет, самостоятельная работа, педагогическое образование.

Annotation. The article analyzes modern approaches to organizing independent activities of students in Turkish universities. It is concluded that the learning process in higher educational institutions in Turkey is a systematic model of teaching and learning, which reflects the essential features of interaction between teachers and students, aimed at understanding and implementing the content, structure and functions of higher pedagogical education. The basis for building and implementing this model is integrity. Justification of the pedagogical task as a unit of the pedagogical process, and, accordingly, the task approach to the construction of the teacher and student activities in their interaction ensure the integrity of the pedagogical process.

Keyword: University, independent work, teacher education.

Введение. Опыт сравнительного анализа системы высшего педагогического образования в Турции представляет сегодня научно-практический интерес, поскольку в системе высшего образования Российской Федерации идет активный поиск новых решений проблем подготовки специалистов, форм, методов, средств и технологий профессионально-педагогического обучения студентов университетов. Изучение зарубежного опыта и его внедрение в практику отечественных университетов способствует решению проблемы разработки международных стандартов высшего образования и требований к специалистам широкого и интегративного профиля.

Изложение основного материала статьи. К опыту развития высшего образования в Республике Турция обращались В.А. Авантков, И. Дорамаджи, Х.Х. Ез, П.И. Касаткин, Н.Г. Киреев, Н.З. Мосаки,

И.И. Стародубцев, К.Н. Цейкович. Проблемам модернизации высшей профессиональной школы Турции посвящено фундаментальное исследование А.И. Газизовой (2010). В настоящее время турецкие университеты готовят профессиональных педагогов; педагогический процесс организован на высоком научно-методическом и воспитательном уровне, используются современные зарубежные исследования в области педагогики, психологии, методики использования современных средств преподавания; учитываются особенности национальной системы образования; обеспечивается профессиональное развитие будущих педагогов путем самостоятельного изучения дополнительного учебного материала и совместного обучения через Интернет при поддержке и руководстве опытных педагогов; академическая автономия и свобода дают уверенность в том, что система высшего образования и научных исследований будет непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Вместе с тем, отмечая положительные аспекты в развитии системы высшего педагогического образования Турции, необходимо отметить и негативные тенденции, которые наметились в начале XXI столетия. Проблема заключается в несоответствии между требованиями общества и уровнем готовности выпускников к педагогической деятельности, унификации обучения студентов в университетах с точки зрения как специальной, предметной, так и психолого-педагогической подготовки. Анализ причин возникновения негативных тенденций обусловил необходимость введения в систему высшего педагогического образования Турции новых элементов. К ним относятся внедрение новых педагогических и информационных технологий обучения, использование активных методов и форм самостоятельной организации учебного процесса.

Цель исследования – проследить процесс становления и развития системы турецкого высшего педагогического образования в условиях его интеграции в европейское пространство, поскольку Турция ориентирована на статус страны с высоко развитой экономикой, социальными, культурными и образовательными стандартами жизни.

Особую роль в организации современного педагогического процесса в педагогических высших учебных заведениях Турции играет совершенствование самостоятельной, в том числе и дистанционной работы студентов. Учебная и научно-исследовательская деятельность обучающихся предусматривает целую систему форм самостоятельной работы студентов: учебных, научных и общественных. Так, например, в ходе организации самостоятельной работы образовательный факультет Стамбульского университета считает приоритетными различные организационные и методические факторы, определяющие успех педагогического процесса: во-первых, организационные (выделенные часы для самостоятельной работы, учебно-аудиторная и лабораторная база для самостоятельной работы); во-вторых, методические (заранее запланированные виды заданий для самостоятельной работы как по объему, так и по срокам их выполнения, обучение студентов методике самостоятельной работы, управление самостоятельной работой студентов). В ходе организации самостоятельной работы студентов преподаватели используют как традиционные, так и новые приемы, являющиеся специфическими при изучении конкретной дисциплины, такие как компьютерные технологии, использование Интернет ресурсов [1].

Содержание самостоятельной работы студентов составляет их работа в библиотеке, лабораториях и учебно-научных центрах в течение учебного года и на протяжении каникул. В процессе обучения, как известно, функция непосредственной передачи преподавателем учебной информации студентам должна последовательно уменьшаться, а доля их самостоятельности в освоении знаний – соответственно расти.

Учебный план предусматривает организацию контактной работы преподавателя и студентов и самостоятельной работы студентов в соотношении 1:3,5. Очевидный перевес самостоятельной работы объясняется, во-первых, огромным потенциалом этого вида учебной деятельности, а, во-вторых, связана с тем, что самостоятельная работа является логическим продолжением контактной работы в аудиториях.

Во время аудиторных занятий преподаватель лишь организует работу студентов в изучении дисциплины, сам же процесс изучения предусматривает самостоятельные виды деятельности студентов. Исследователи отмечают, что знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием студентов. Кроме того, самостоятельная работа имеет и воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации [1].

В турецких университетах проводятся исследования по определению и уточнению нормативов для планирования самостоятельной работы студентов. Эти нормативы должны соответствовать фактически затрачиваемому времени студентами средних способностей. Решению этой проблемы предшествовали педагогические исследования в Стамбульском университете, университете Уфук, Анкарском университете по целесообразности продолжительности и рациональной методике изучения лекционного материала, обработке экспериментальных данных по лабораторным работам, а также накоплению статистических показателей по выполнению отдельных учебных заданий. На этой основе были разработаны необходимые нормативы, а также поправочные коэффициенты к ним, учитывающие специфику и значимость курсов, удельный вес того или иного вида работ при изучении определенных предметов. Такое планирование оказалось рациональным как для турецких студентов, так и для преподавателей. Оно ориентировало будущих специалистов на распределение учебных заданий по времени, позволило им оценить трудоемкость и составить индивидуальную программу занятий. Преподавателей же оно побудило к тщательному анализу и постоянной корректировке качества и объемов информации.

Турецкие исследователи отмечают важность самостоятельной работы для студентов, при этом подчеркивают, что большую значимость имеет не столько процесс передачи студентам определенного объема знаний, сколько обучение умению самостоятельно отбирать, усваивать и успешно использовать нужную информацию на основе развития потенциальных способностей студентов к выполнению будущей педагогической деятельности.

Особого внимания заслуживают особенности организации в турецких вузах самостоятельной работы студентов: требования по самообразованию, которые содержит программа, сообщаются им на каждом из этапов обучения, а также во время каникул; роль преподавателя заключается в том, чтобы контролировать их выполнение.

Самостоятельная работа обучающихся в турецких университетах и педагогических колледжах предусматривает выполнение ими следующих видов заданий:

- определение цели самостоятельной работы;

- актуализация проблемных вопросов и дальнейшее их разрешение;
- анализ собственных возможностей для выполнения того или иного задания с последующим развитием необходимых умений;
- поиск эффективного способа разрешения проблемы или задачи;
- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) логики и хода самостоятельной работы по решению задачи;
- готовность к анализу промежуточных результатов выполненной работы с целью их коррекции и получения высоких показателей на завершающем этапе.

Работа обучающихся в библиотеке рассматривается педагогами Турции как наиболее ценный способ приобретения знаний, ввиду чего этому виду самостоятельной работы уделяется особое внимание. Время каникул, которое составляет 43 недели в течение трехлетнего курса обучения, также используется для улучшения навыков самостоятельного труда. Это время студенты проводят за чтением дополнительной литературы, изучением предложенных тем, написанием рефератов, выполнением творческих работ [2].

Наметилась тенденция к смещению роли преподавателя в руководстве самостоятельной работой студентов. Преподаватель теперь является не столько источником информации сколько наставником, участвующим в формировании личностных качеств, развитии мировоззрения, взглядов, научных интересов. В основе взаимодействия студента и педагога лежит этикет делового общения: обучающиеся принимают непосредственные инструкции, рекомендации педагога по организации самостоятельной работы, а последний, в свою очередь, выступает в качестве руководителя, управляющего процессом познания посредством учета, контроля и коррекции ошибочных действий. Каждый преподаватель турецких университетов разрабатывает конкретную программу самостоятельной работы студентов, которая содержит теоретический и практический разделы (анализ учебного материала, изучение дополнительной литературы и анализ сопровождающей, систематизированной информации, полученной из других источников) [3; 4].

Выводы. Таким образом, анализируя современные подходы к организации самостоятельной деятельности студентов в турецких университетах, мы можем сделать вывод о том, что процесс обучения в высших учебных заведениях Турции представляет системную модель преподавания и обучения, которая отражает существенные признаки взаимодействия педагогов и обучающихся, направленного на осмысление и реализацию содержания, структуры и функций высшего педагогического образования. Основой построения и реализации данной модели является целостность. Обоснование педагогической задачи в качестве единицы педагогического процесса, и, соответственно, задачного подхода к построению деятельности преподавателя и студента в их взаимодействии обеспечивают целостность педагогического процесса. Соблюдение взаимосвязанных условий в содержательном, организационном и технологическом аспектах позволяют достигать целостность учебного процесса [5]. Содержательный аспект включает направленность подготовки учителя на непрерывное общее и профессиональное развитие его личности. С помощью организационного аспекта обеспечивается не только взаимодействие преподавателей и студентов, но и самообразование и самовоспитание будущих педагогов. Регулировка информационно-коммуникативных связей во взаимоотношениях «преподаватель-студент», обеспечение субъективной позиции студентов в педагогическом процессе, а также использование задачного метода при организации деятельности обучающихся предусматривает технологический аспект. При этом организованность и упорядоченность интегральной подготовки специалиста-педагога возможна только при взаимосвязи и взаимодействии всех входящих в педагогический процесс компонентов, создающих его целостность. Эффективность этой подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как целостного и как интегративного результата управления своей деятельностью. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов.

Литература:

1. Sjonlund, M. Politics versus Evaluation: The Establishment of Three New Universities in Sweden / M. Sjonlund // *Quality in Higher Education*, 2002: – P. 173-181.
2. Усманова, С.М. Системно-сравнительный анализ развития высшего образования в Украине и Турции / С.М. Усманова // *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. - №2 (7). – 2010. – Донецьк, 2010. – С. 74-78.
3. Усманова, С.М. Проблемы и перспективы интеграции системы высшего педагогического образования Турции в Европейское сообщество. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_2/usmanova.pdf
4. Higher Education and the Labor Market in Turkey [Электронный ресурс]. – April 2007. – Режим доступа: <http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/444607-1192636551820/TEPAV.pdf>
5. Глузман, А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика: монография / А.В. Глузман – Киев, НАПН Украины. 2012. – 272 с.

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)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье обосновывается потребность коррекции и обновления компонентов методологии профессионального образования. В качестве одного из ключевых компонентов методологии процесса реализации профессионального образования в условиях становления инновационной образовательной парадигмы в статье обоснован личностно-ориентированный подход. В работе раскрыты научные подходы к определению сущности анализируемого подхода, рассмотрены основные теоретические аспекты личностно-ориентированного обучения, указаны преимущества и специфика реализации профессионального образования на личностно-ориентированной основе.

Ключевые слова: личность, методологические подходы реализации содержания профессионального образования, личностно-ориентированный подход, инновационная парадигма образования, личностно-ориентированное обучение, принципы личностно-ориентированного обучения будущих специалистов.

Annotation. The article substantiates the need to correct and update the components of the methodology of professional education. The article substantiates the personality-oriented approach as one of the key components of the methodology of the process of implementing professional education in the context of the formation of an innovative educational paradigm. The paper reveals scientific approaches to determining the essence of the analyzed approach, considers the main theoretical aspects of personal-oriented training, and indicates the advantages and specifics of implementing professional education on a personal-oriented basis.

Keywords: personality, methodological approaches to implementing the content of professional education, personality-oriented approach, innovative paradigm of education, personality-oriented training, principles of personality-oriented training of future specialists.

Введение. Развитие социокультурных, экономических, политических и иных процессов в государстве и отечественном обществе характеризуется изменениями деятельности многих социальных институтов и внедрением инноваций, направленных на совершенствование деятельности и повышение качества жизни граждан. Современное стремительно развивающееся общество нуждается в специалистах новой формации, готовых к быстрому реагированию на возникающие изменения, инновации, к принятию решений в нестандартных ситуациях, обладающих умением учиться и стремлением непрерывно повышать свой уровень знаний и умений.

Новые требования к личности специалиста XXI века вызваны также переходом экономики и иных сфер жизнедеятельности человека на систему рыночных отношений, что отражается также на процессе подготовки будущих специалистов и компонентах системы целеполагания профессионального образования.

В современной России процесс обучения в высшей школе в значительной степени ориентирован на рынок труда. Это требует от учреждений высшего профессионального образования, с одной стороны, научно-практической профессиональной ориентации подготовки специалистов, а с другой стороны, применения в образовательном процессе научно-исследовательских подходов и разработок. В таких условиях обосновывается потребность внедрения новых подходов, основанных на новых образовательных и информационных технологиях [3].

Указанные тенденции привели к потребности модернизации образования, в том числе системы высшего профессионального образования. Сущность процесса модернизации профессионального образования заключается, прежде всего, в изменении образовательной парадигмы: с традиционной (знаниевой) на инновационную (компетентностную).

Реализация профессиональной подготовки будущих специалистов в новых реалиях с учетом ожиданий общества и государства от личности профессионала должна осуществляться на основе ряда методологических подходов. Современными учеными в качестве ведущих подходов реализации профессионального образования в период его модернизации и становления инновационной образовательной парадигмы признаны системно-деятельностный, профессионально-ориентированный, компетентностный и другие подходы.

Однако в данном ключе подчеркнем, что новая парадигма образования характеризуется глубинным гуманистическим контекстом, так как сегодня возникает задача не просто подготовить специалиста, а, прежде всего, воспитать личность, способную к продуктивной созидательной деятельности в современных экономических и социокультурных условиях. В этой связи, по нашему мнению, основанному на взглядах ведущих теоретиков современной педагогической науки, в контексте становления инновационной парадигмы образования процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе должен основываться на личностно-ориентированном подходе, наряду с другими указанными выше методологиями.

Изложение основного материала статьи. Понятие «личностно-ориентированный подход» в педагогической науке впервые использовал К. Роджерс, имея в виду такой метод обучения, который дает возможность обучающемуся не просто учиться, а учиться с удовольствием и получать интенсивный материал, развивающий его мышление и воображение [10].

В концепции личностно-ориентированного подхода определяющим понятием является «личность». Теория личности, по мнению психолога Р.С. Немова, представлена тремя периодами:

- философско-литературным;
- клиническим;
- экспериментальным.

В течение указанных периодов понятие «личность» получило значительное количество трактовок. Данное понятие является также предметом изучения различных научных отраслей, в связи с чем определения сущности личности обладают своей спецификой [7].

Так, с позиций философии личность рассматривается как «диалектическое единство особенного и частного, как динамичная, относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности» [9, с. 49].

Социология рассматривает личность как продукт совокупности общественных отношений. Личность формируется под воздействием социальной среды, но именно в результате этого она и становится активным деятелем и субъектом всех общественных отношений [8].

С точки зрения социально-психологического подхода сущность личности выражена через раскрытие самосознания, воли, нравственной зрелости, характера, социальной активности и мировоззрения [8].

В педагогической науке в определениях учеными понятия «личность» общим является то, что личностью называют субъекта социальных взаимосвязей и отношений, основные качества которого формируются в совместной деятельности с другими людьми; к тому же такая деятельность проходит как по собственным интересам субъекта, так и в интересах социума.

Рассмотрев научные подходы к обоснованию значения понятия «личность», вернемся к изучению сущности личностно-ориентированного подхода и его содержания относительно реализации профессионального образования в современных условиях.

Ученым В.В.Сериковым определены три главных направления в разнообразии обоснования сущности личностно-ориентированного подхода в образовании. Так, современными учеными в области педагогики и психологии личностно-ориентированный подход в образовании понимается 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 [6].

Личностно-ориентированный подход в обучении реализуется, по мнению И.С. Якиманской, только через субъектный опыт обучающегося. Работа с субъектным опытом – центральная составная часть в концепции автора. Следовательно, основным методом проектирования личностно-ориентированного обучения становится субъектно-личностный метод [11].

По мнению Д.А. Белухина, реализация личностно-ориентированного подхода предполагает замену единой унитарной школы с установкой на среднего ученика и заданным вектором развития на разноуровневую образовательную систему, создающую условия для формирования свободной, развитой и образованной личности, способной жить и успешно трудиться в новых социальных условиях современной и будущей реальности нашей страны [2].

В широком смысле сущность личностно-ориентированного подхода в образовании заключается в реализации личностно-ориентированного обучения. Такое обучение возникло на теоретических основах гуманистической педагогической мысли. По мнению М.И. Бекоевой, личностно-ориентированное обучение направлено не только на развитие интеллекта обучающихся, их ответственности и гражданского чувства, но и на становление творческой личности с духовными, эмоциональными, нравственными и эстетическими задатками и возможностями развития [1].

На основе изучения положения гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса И.А. Зимней были сформулированы ключевые положения личностно-ориентированного подхода в образовании. К ним исследовательница отнесла:

- организацию субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- гарантирование обучающимся безопасности личностного проявления;
- формирование активности обучающегося, его готовности к решению проблемных задач;
- обеспечение единства внешних и внутренних мотиваций обучающихся;
- получение студентом удовлетворения от решения познавательных задач из заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;
- обеспечение условий для самооценки саморегуляции и самоактуализации личности обучающегося;
- изменение позиции педагога с ретранслятора и контролера знаний в позицию фасилитатора [5].

Сущность личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании заключается в осознании студентом себя личностью, в выявлении, раскрытии собственных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно-приемлемых самоопределений, самореализации, самоутверждения в будущей деятельности.

Обучение, построенное на принципах личностно-ориентированного подхода, не столько задает вектор развития, сколько создает все необходимые для этого условия, а именно:

- способствует личностному росту студентов;
- способствует развитию у студентов способности к самоопределению, саморазвитию, стратегической деятельности, креативности, смысловотворчеству;
- способствует формированию познавательных интересов, потребностей и мотивов, позитивной Я-концепции и т.д. [4].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что развитие общества и образования как ведущей социальной институции, ввиду внедрения экономических, технических, информационных инноваций, требует пересмотра и коррекции компонентов методологии реализации профессионального образования на современном этапе. Тенденции глобализации и повышение ценности человеческого капитала в современных условиях обосновывают особую потребность в актуализации идей гуманистической педагогики и психологии в системе высшего профессионального образования. По нашему мнению, одним из путей актуализации гуманистической направленности образования в практическом ключе является включение личностно-ориентированного подхода в систему методологических основ реализации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Личностно-ориентированный подход к реализации профессионального образования предполагает создание условий для самореализации и саморазвития личности будущего специалиста.

На основе проведенного теоретического анализа личностно-ориентированное обучение в системе высшего профессионального образования понимаем как процесс субъект-субъектного взаимодействия студента и преподавателя, целью которого является усвоения предметных знаний, формирование соответствующих умений, навыков и жизненных компетенций как способов саморазвития личности, становления ее как субъекта деятельности.

Таким образом, включение положений концепции личностно-ориентированного подхода в систему методологии реализации профессионального образования в период становления инновационной образовательной парадигмы является, по нашему мнению, одним из путей практического соблюдения и развития идей гуманистической педагогики, обеспечения необходимого качества высшего образования, подготовки специалиста новой формации, способного к продуктивной созидательной деятельности в условиях рыночной экономики и развития глобализационных процессов.

Литература:

1. Бекоева М.И. Факторная модель формирования интеллектуального мышления обучающихся в условиях модернизации российского образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. – 2011. – № 4. – С. 33-37.
2. Белухин Д.А. Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах. – М.: Изд-во МПСИ. 2006. – 310 с.
3. Бураков П.В. Методологические основы управления развитием дистанционного образования в ВУЗе. Брошюра. – СПбГУИТМО, 2001. – 19 с.
4. Дзусова Б.Т., Хамикоева Л.А. Практико-ориентированный подход к разработке учебно-методического комплекса по осетинскому языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 3. – С. 82-85.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
7. Наумов Н.Д. Личность как социально-психологическая и философская категория // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 52-58.
8. Немов Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т.3. Психология личности: Учебник. – М.: Юрайт, 2016. – 739 с.
9. Озеров А.Е. Проблема формирования личности в трудах современных философов // Инновация в образовании. – 2008. – № 12.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 526 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Григорьева Любовь Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка Ноговицына Лолита Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Аннотация. В статье затрагивается проблема активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках «окружающего мира». Так как именно целенаправленное обучение способствует к активному изучению учащимися окружающей среды. Для активизации познавательной деятельности авторы предлагают использовать метод наблюдения. В статье описывается опытно-практическая работа, проведенная на базе общеобразовательной школы. Разработаны занятия по процессу побуждения учащихся в обучении на уроках «окружающего мира».

Ключевые слова: познавательная деятельность, наблюдение, активизация, младший школьник.

Annotation. The article touches upon the problem enhancing the cognitive activity of primary schoolchildren in the lessons of the surrounding world. Since it is targeted learning that contributes to the active study of environmental students. To enhance cognitive activity, the authors propose to use the observation method. The article describes the experience of practical work carried out on the basis of a comprehensive school. Developed classes on the process of encouraging students to learn from the lessons of the world.

Keywords: cognitive activity, observation, activation, primary school student.

Введение. Новым для первоначального обучения является выделение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) такого предметного результата, как освоение доступных способов изучения природы и общества, в том числе и древнейшего способа обучения — наблюдения. Наблюдение – это целенаправленное, требующее достаточное количество времени метод, который дает возможность всецело рассматривать объект окружающего мира, заметить совершающиеся в нем перемены, установить их предпосылки, также требования протекания. В процессе наблюдения у учащихся проявляется большой интерес к природе. В ходе наблюдения дети учатся видеть, подмечать, объяснять явления природы. Наблюдение в процессе естественно-научной подготовки младших школьников это важнейший метод познания природы, с помощью которого учащиеся готовятся к наиболее сложным научным исследованиям - постановке и проведению опытов. В связи с проведением всероссийских проверочных работ комплексные наблюдения за объектами и явлениями природы стали актуальными. Здесь надо учителю надо давать учащимся понятие погода, климат, циклон, антициклон, виды облаков, различные

осадки. Л.В. Калинина считает, что учителя недооценивают значение наблюдения и проводят их формально, не соблюдая требований, предъявляемых к данному виду деятельности [1]. В исследовании изучены работы по проблеме активизации познавательной деятельности младших школьников А.А. Горчинской, В.Г. Коваленко, Г.И. Щукиной, и др.; исследования об использовании метода наблюдения на уроках окружающего мира авторов Г.Н. Аквилевой, Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян, З.А. Клепининой и др.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является установление эффективности использования метода наблюдения на уроках «окружающего мира».

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы Кобяйского улуса Республики Саха (Якутия). Дети экспериментальной и контрольных групп являлись учащиеся 3 классов, общеобразовательной школы села Чагда Кобяйского улуса. В ходе исследования были поставлены следующие задачи: раскрыть теоретические основы активизации познавательной деятельности; провести диагностику активизации познавательной деятельности у младших школьников; разработать и апробировать систему уроков по активизации познавательной деятельности младших школьников посредством метода наблюдения на уроках окружающего мира.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что процедура активизации познавательной работы младших школьников на уроках окружающего мира будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

1) использование метода наблюдения стимулирует познавательную деятельность младших школьников на уроках окружающего мира;

2) проведение наблюдений в ходе экскурсий, которые способствуют становлению внимательности, появлению интереса к природе, т.е. познавательного к ней отношения детей. При соблюдении этих педагогических условий можно достигается желаемый результат.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить уровень развития познавательной деятельности учащихся 3 класса на уроках окружающего мира.

Многие исследователи рассматривают сущность познавательной активности учащегося как психолого-педагогическую задачу, В.Г. Коваленко обратил внимание на психологическую сторону этого понятия. Автор ставит в прямую зависимость активности школьника в учебном процессе от напряжения и внимания, анализа и синтеза, догадки и предположения, сомнения и проверки, обобщения и суждения, интереса, настойчивости.

Г.И. Щукина выясняет, что «познавательная деятельность» по-другому названа термином «учение». С точки зрения общей теории деятельности психологами правомерно различают понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность» [3, с. 16-28].

Из учебной деятельности Л.В. Калинина считает самым простым методом познания. Однако, она считает, что организация работы с младшими школьниками требует специальной подготовленности педагогов [1, с. 58].

В ходе изучения проблемы работы мы отметили, что целенаправленное изучение окружающей действительности младшими школьниками приносит легкость и плодотворность в их обучении, что, несомненно, нужно детям для будущей самостоятельной жизни. Правильно рассчитанные и разумно организованные наблюдения развивают познавательную деятельность школьников, их интерес к окружающему миру.

На констатирующем этапе определили уровни развития познавательной деятельности учащихся 3 класса по методикам: опрос на выявление отношения учащихся к предмету «Окружающий мир» и отношения применения наблюдения на уроках по данному предмету; наблюдение за работой учащихся на уроках окружающего мира; методика В.С. Юркевича «Интенсивность познавательного интереса»; методика «Срез знаний». Выбранные методики, использованные для проведения первичного и вторичного срезов, дают полный объем эмпирических данных.

«Интенсивность познавательного интереса» (автор В.С. Юркевич). Мы определили с помощью тестирования, что в экспериментальной группе 4 (50%), в контрольной группе 5 (62,5%) учащихся показали средний уровень выраженности познавательных интересов - этот этап познавательных интересов связан с любознательностью, интерес проявляется к какому-либо событию, факту, предмету. Значит, эти учащиеся в равной степени интересуются всеми изучаемыми предметами в школе, далеко не всегда хорошо успевая по этим предметам. 4 (50%) детей экспериментальной группы и 2 (25%) детей контрольной группы показали низкий уровень выраженности познавательных интересов.

Таким образом, на констатирующем этапе мы выявили низкий уровень развития познавательной деятельности учащихся 3 класса на уроках окружающего мира.

На формирующем этапе мы разработали комплекс уроков по активизации познавательной деятельности младших школьников посредством метода наблюдения на уроках окружающего мира. Казалось бы, здесь нет ничего нового; и наблюдениями, и опытами, и измерениями, и сравнениями, и классификацией учителя занимались и раньше. Но здесь появляется новый аспект. Если раньше эти способы познания мира выступали в качестве методов обучения, то сейчас этими методами (способами) должны овладеть сами учащиеся. В 3 классе Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян предлагают учителям выявить причинно-следственные связи между живой и неживой природой [2, с. 107].

Поэтому нам необходимо было целенаправленно побуждать детей к мыслительной деятельности на уроках окружающего мира в ходе экскурсий. Преимущество экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке познакомить детей с объектами и явлениями природы. Наблюдая ребенок, должен учиться быть самостоятельным и во время наблюдения у ребенка возникает связь с природой.

Основное содержание представлено пятью сценариями разработанных экскурсий, которые включают в себя как проведенные, так и виртуальную экскурсию. Темы наших экскурсий: «Объекты природы и изделия человека», «Животный мир африканской саванны. Виртуальная экскурсия», «Сезонные изменения в жизни растений», «Виды растений». «Разнообразие растений школьного участка. Части растений».

К примеру, в ходе урока «Сезонные изменения в жизни растений» учащиеся познакомились с сезонными изменениями в жизни растений, наблюдали объекты природы, анализировали и обобщали информацию, полученную в результате наблюдений. Учитель за 2-3 дня до проведения экскурсии выходил на пришкольный участок и определял: возможные места наблюдения объектов природы на пришкольном участке; объекты наблюдений на экскурсии.

Затем учитель составлял план проведения экскурсии. В день проведения экскурсии учитель знакомил учащихся с листами наблюдения. И в подготовительном этапе работы учащимся давал установку на работу.

Лист наблюдения

Группа: №1 _____

Виды растений

№	Жизненные формы растений	Виды растений	Описание
1	Деревья		
2	Кустарники		
3	Травы		

Лист наблюдения

Группа: №2 _____

Сезонные изменения в жизни растений

Виды растений	Весна	Лето	Осень	Зима
Сосна	Зеленые хвоинки	Зеленые хвоинки	Зеленые хвоинки	Зеленые хвоинки
Лиственница	Зимующие почки	Зеленые хвоинки	Желтые хвоинки, листопад	Без хвоинок, почки
Береза	Зимующие почки	Зеленые листья	Желтые листья	Без листьев, почки

Дети делились на группы и вспоминали правила работы в группе (деление на группы, правила работы в группе).

Учитель для объекта указывает на растения, которые знакомы учащимся. Эти растения они наблюдали по всем сезонам года, поэтому от них требовалась только внимательность.

Каждая группа получала задание и свой лист наблюдения – наблюдали сезонные изменения в жизни растений зимой на пришкольном участке. Листы наблюдения у всех групп были разными. Учитель оценивал понимание задания, затем учащиеся, каждый в своей группе расходились по местам наблюдения объектов и наблюдали объекты живой природы. После того как учащиеся закончили наблюдение объектов, они возвращались в класс.

На заключительном этапе дети продолжили работу в классе и заполняли в группах свои листы наблюдения. Здесь учащимся предстояло с помощью учителя немного вспомнить о растениях в разные времена года, т.к. сезонные изменения описывали во все времена года, а наблюдали только в одно. После того, как учащиеся заполнили листы наблюдения, они представляли свою работу классу. Учащиеся сравнивали изменения в жизни растений в разные времена года и находили отличия. Затем осуществлялась рефлексия: Чем мы занимались сегодня на экскурсии? Где мы были? За какими объектами нам удалось понаблюдать? Как изменились растения осенью по сравнению весной и летом? Удалось ли поработать в группе и заполнить лист наблюдения?

На уроках окружающего мира, в ходе экскурсий дети научились ориентироваться на местности, наблюдать, сравнивать, находить примеры взаимосвязи организмов друг с другом, с явлениями природы и с условиями окружающей среды; содержание этих наблюдений было систематизировано; в организации наблюдений до учащихся доводилась цель и установка на работу, указывалась их последовательность в виде конкретных заданий и формы фиксирования результатов наблюдений.

Повторная диагностика уровня развития пространственного мышления учащихся на контрольном этапе выявило значительное повышение уровня познавательного интереса младших школьников экспериментальной группы: выяснили, что высокий уровень интенсивности познавательного интереса показали – 5 (62,5%) учащихся экспериментальной группы. Средний уровень показали 3 (37,5%) учащихся, а низкий уровень не был выявлен. Таким образом, мы считаем, что во время экскурсии дети учатся наблюдать за изменениями в неживой природе и между объектами живой природы.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что метод наблюдения очень помогает в процессе формирования активности обучающихся. У всех учащихся появился большой интерес к уроку окружающего мира. Используя метод наблюдения, учителю легче работать с учениками, которые отстают от остальных обучающихся, т.е. это показывает, что наблюдение надо организовать в группах, парах и зависит от возраста учащихся. Ребята соревновались друг с другом в сообразительности и быстроте ума. Используя метод наблюдения, учителю легче работать с отстающими детьми (осуществляется индивидуальный подход).

По результатам педагогического эксперимента, можно сделать вывод о том, что учителю начальных классов нужно находить больше педагогических условий, в которых может быть реализовано стремление учащихся к целенаправленному учению. Педагог должен стараться, чтобы процесс обучения был интересным для учащихся. Используя метод наблюдения и учителю, и учащимся в процессе урока будет интересно и увлекательно.

Результатом проведения опытно-экспериментальной работы явилось повышение уровня развития познавательной деятельности детей экспериментальной группы, что было доказано путем повторного проведения исследования в обеих группах, с использованием тех же методик, которые были использованы на констатирующем этапе.

Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что систематическая работа с использованием метода наблюдения является эффективным средством для активизации познавательной деятельности младших школьников.

Литература:

1. Калинина Л.В. Формирование умения проводить наблюдения на уроках окружающего мира. / Л.В. Калинина // Начальная школа. - 2018. - № 6. - С. 54-58
2. Козина Е.Ф., Степанян Е.Н. Методика преподавания естествознания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян. - М.: Издательский центр «Академия», 2004 – С. 107.
3. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 2010. – С. 16-28.

УДК 37.378

кандидат педагогических наук, доцент Давкуш Наталия Валериевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. Рассматривая вопрос оценки результатов обучения необходимо особое внимание уделить изменению подходов к системе оценивания в целом. Одним из таких подходов является формирующая оценка, которая считается оценкой для улучшения обучения. Формирующее оценивание дает возможность педагогу отслеживать процесс продвижения обучающихся к учебным целям и своевременно вносить коррективы в учебный процесс. Для обучающегося формирующая оценка служит рекомендацией к действию, а не выступает как педагогический приговор. В статье раскрыты современные методические подходы к оценке учебных достижений обучающихся на различных этапах обучения.

Ключевые слова: оценка, формирующая оценка, методика организации формирующей оценки, учебные цели, техники оценивания.

Annotation. Considering the issue of assessing learning outcomes, special attention must be paid to changing approaches to the assessment system as a whole. One such approach is formative assessment, which is considered an assessment for learning improvement. Formative assessment allows the teacher to track the progress of students towards educational goals and timely make adjustments to the educational process. For the student, the formative assessment serves as a recommendation for action, and does not act as a pedagogical judgment. The article reveals modern methodological approaches to assessing the educational achievements of students at various stages of training.

Keywords: assessment formative assessment, methodology for organizing formative assessment, educational goals, assessment techniques.

Введение. Оценивание учебных достижений обучающихся – это неотъемлемая составляющая образовательного процесса. Поэтому концептуальные изменения в отечественной образовательной системе невозможны без пересмотра и реализации принципиально новых подходов к оценке прогресса обучения. В связи с этим курс на компетентностное образование позволяет пересмотреть подходы к оценке знаний обучающихся, что дает возможность исключить негативные моменты в обучении, способствует индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и самостоятельности обучающихся.

Можно ли считать, что оценивание, которое сегодня осуществляют педагоги, лишено объективности. Анализ образовательной практики и ее нормативное обеспечение позволяет сделать вывод о том, что существует традиционная неразрывность между понятиями «оценка» – «проверка» – «контроль». Правовые основы оценки образовательных результатов обучающихся заложены Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который нормативно закрепил понятие качества образования, а также указал на необходимость его оценки – определение степени достижения планируемых результатов образовательной программы (ст. 2). [3].

Таким образом, ставим под сомнение воспитательное значение современной контрольно-оценочной деятельности, которое осуществляется педагогом и иногда для обучающегося является приговором в противовес стимулу. Так, оценивание предусматривает субъект-объектный характер взаимодействия, что выражается в учете структурных компонентов контроля знаний обучающихся и является проверкой и оценкой результатов именно учебной деятельности.

Итак, мы видим противоречие между сложившейся формой контроля знаний обучающихся, которая сводится к накоплению оценок в журнале и фиксации уровня знания-незнания, умение-неумение, и стремлением построить процесс обучения на компетентностных началах, педагогике партнерства.

Мы считаем, что решение проблемы заключается в изучении и внедрении в отечественную систему образования формирующего оценивания, которое позволит установить полноценную обратную связь между педагогом и обучающимися, сформировать у последних умение учиться, а педагогам поможет выработать общую культуру оценивания» [1, с. 3].

Успех реформирования заключается, прежде всего, в психологической, теоретической, профессиональной подготовке участников образовательного процесса. Для педагогов-практиков важны исследования европейского опыта оценивания учебных достижений, проведенные И. Булах, О. Локшиной [4]. Теоретические подходы к практике оценивания учебных достижений раскрыты группой авторов (под научной редакцией А. Щербак). На сегодня имеем также публикации прикладных исследований по организации формирующего оценивания. Так, технология формирующей оценки по информатике исследована А. Барной, В. Вембер, Н. Морзе, примеры использования различных видов формирующего оценивания в реализации программы Intel «Путь к успеху» приведены Н. Дементьевской, оценочная деятельность учителя начальных классов на основе компетентностного подхода описана А. Поляковой.

Для научно-педагогических работников высших учебных заведений, методистов и педагогов-практиков, заинтересованных в разработке новых подходов к оценке знаний обучающихся, интерес представляют научно-методические труды Буркитовой, Г. Голуб, Н. Гронлунда, М. Пинской, И. Фишман, Р. Шакирова, А. и др. [2]

Большинство публикаций по педагогическому оцениванию сводится к рассмотрению методов суммативного (итогового) оценивания, в частности, тестового. Авторы дают рекомендации по подготовке, проведению и анализу результатов тестового измерения учебных достижений.

В то же время вопрос формирующей оценки в образовательных учреждениях остается малоисследованным. Педагогическая практика требует методического сопровождения и ресурсной поддержки, то есть педагогов необходимо обеспечить соответствующими ресурсами и технологиями для применения формирующего оценивания в образовательном процессе.

Целью статьи является раскрытие современных методических подходов к оценке знаний обучающихся на разных этапах обучения.

Изложение основного материала статьи. Классическим в научных кругах считается определение, предложенное К. Биби, который трактует оценку как «систематический сбор и толкование фактов, благодаря которым возможен переход на следующий этап – суждения об их ценности и соответствующее планирование дальнейших действий» [6, с. 221].

На сегодня выделяют оценивание результатов обучения и оценку для обучения. В первом варианте это суммативное оценивание, во втором – формирующая оценка. Формирующее или формативное, формационное оценивание называют еще оценкой для улучшения обучения [2].

А. Локшина на основе анализа толкования понятия «формирующая оценка» зарубежными учеными Ф. Перрену, Б. Коув и Б. Белл, П. Блэком сформулировала концепт «Формирующая оценка понимается как интерактивная оценка ученического прогресса, что позволяет педагогу определить потребности обучающихся, адаптируя к ним процесс обучения» [2, с. 223-224].

Итак, формирующая оценка дает возможность обучающимся осознавать и отслеживать личный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью педагога. Для педагога формирующее оценивание позволяет быть рядом с обучающимся и вести его к успеху. Педагоги используют информацию об оценке для корректировки обучения и обеспечения правильного выполнения обучающимися заданий. Когда наставники регулярно привлекают обучающихся к проверке информации о своем обучении, они помогают им становиться ответственными и самостоятельными.

Рассмотрим алгоритм деятельности педагога по организации формирующей оценки, который включает ряд последовательных действий:

- формулировка объективных и понятных учебных целей;
- эффективная обратная связь;
- активное участие обучающихся в процессе познания;
- знакомство обучающихся с критериями оценивания;
- возможность и способность обучающихся проанализировать собственную деятельность (рефлексия);
- корректировка подходов к обучению с учетом результатов оценки совместно с обучающимися.

Рассмотрим подробнее указанные этапы.

Учебные цели. Разработка учебной цели является основой для всех видов оценивания. На начальном этапе педагог разрабатывает, доводит до сведения и обсуждает с обучающимися цели урока. Регулярные обсуждения в будущем должны перерасти в традиционную совместную работу педагога с обучающимися.

Оценка может измерить, на каком уровне достигнута цель. Это возможно при условии, что цель является измеримой. К сожалению, довольно часто на практике цели формулируются слишком широко, абстрактно, их невозможно измерить.

В формулировке конкретных учебных целей, то есть ожиданий по уровню усвоения учебной информации, за основу целесообразно принимать таксономию, предложенную Б. Блумом [7]. Ученым определены шесть категорий учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Знание – это основная категория обучения. Усвоения учебного материала на уровне применения означает, что обучающийся будет правильно применять знания в ситуации, отличной от той, в которой он получал это знание. Анализ направлен на выявление отдельных частей материала, определение связей между ними и принципов организации, выяснение предпосылок, выводов, концепций, которые автор текста соблюдает, однако не высказывает. Категория синтеза означает умение комбинировать элементы так, чтобы получить новое целое, характеризующееся новизной и оригинальностью. Оценивание как категория таксономии предполагает умение оценивать значение определенного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т.д.) с применением четко определенных критериев.

Эффективная обратная связь. Она должна быть четкой, понятной, своевременной, происходить в атмосфере доброжелательности и взаимоуважения.

Предлагаем рассмотреть отдельные техники формируемого оценивания для расширения диапазона инструментария, который используется педагогами для измерения учебных достижений обучающихся:

– «индекс-карты для обобщения или вопросов – педагог периодически раздает обучающимся карточки с заданиями, изображенными с обеих сторон (поочередно переворачивая определенным боком): назовите основные идеи изученного материала, обобщите их; определите, что из изученного вы недопоняли. Сформулируйте свои вопросы;

– сигналы рукой – педагог просит обучающихся показывать сигналы, обозначающие понимание или непонимание материала (в ходе объяснения понятий, принципов, процесса и т.п.), по результатам полученных ответов педагог принимает решение о повторном изучении, закреплении темы или продолжения изучения тем по программе;

– светофор – у обучающихся есть карточки трех цветов светофора, педагог просит их показывать карточкой соответствующего цвета, а именно: понимание (зеленый), неполное понимание (желтый), непонимание (красный) материала;

– одноминутное эссе – техника, используемая с целью представления обучающимися обратной связи по изученной теме;

– измерение температуры – метод используют для выявления того, насколько обучающиеся правильно выполняют задание. В случае работы в парах или группах педагог просит пару или группу продемонстрировать процесс выполнения задания, другие наблюдают;

– две звезды и пожелания (взаимооценивание) – применяется для оценки творческих работ обучающихся, произведений, эссе. Педагог предлагает проверить работу другого обучающегося. Когда обучающиеся комментируют работы друг друга, они не выставляют оценки, а указывают на два положительных момента – «две звезды», и на один момент, который требует доработки – «пожелания» [5].

Итак, обратная связь является положительной. Положительно настроенный педагог предлагает обучающимся помощь в выполнении задания. Чем больше информации получает педагог о том, что обучающиеся знают, как рассуждают, что учат и как, тем больше имеет возможностей для корректировки процесса. Рассматривают еще групповые формы оценки и измерения учебных результатов с помощью портфолио.

Следующее действие алгоритма организации формирующего оценивания – *обеспечение активного участия обучающихся в процессе познания*. Знания становятся инструментом и тогда обучающийся может с ними работать: применить, найти условия и границы применения, преобразовать, расширить, дополнить, найти новые связи и соотношения. многообразием приемов, форм и методов работы с учебным материалом.

Знание и понимание обучающимися критериев оценки. Определение критериев совместно с обучающимися способствует позитивному отношению к процессу оценивания. Критерии, разработанные для текущего или формирующего оценивания должны соответствовать тому, что заявлено в учебных целях. Важным является ознакомление обучающихся с критериями до начала выполнения задания, а также представление критериев в виде градации – описание различных уровней достижения ожидаемого результата. Чем конкретнее сформулированы критерии, тем понятнее обучающимся деятельность для успешного выполнения задания.

Возможность и умение обучающихся анализировать собственную деятельность (рефлексия). Обучающиеся должны учиться самооценке для того, чтобы видеть цель обучения и добиваться успеха. Для самостоятельного оценивания можно использовать различные формы карт, таблицы самооценки и др. Самооценка предшествует оценке работы педагогом. С целью формирования адекватного самостоятельного оценивания применяется сравнение двух самооценок: прогностической и ретроспективной. В то же время самооценка предполагает не только оценку обучающимся собственной работы, но и определение проблем и способов их решения. Целесообразно также использовать взаимооценивание, однако, без чрезмерного увлечения этой формой.

Последним этапом организации формирующего оценивания является *корректировка совместно с обучающимися подходов к обучению с учетом результатов оценки*. Формирующее оценивание дает возможность отслеживания педагогом процесса продвижения обучающегося к учебным целям, корректировкой учебного процесса на ранних этапах, а обучающемуся – осознание более высокой ответственности за самообразование.

Выводы. Следовательно, обучение и оценка – это неразделимые процессы. Поэтому, педагогическое оценивание выступает как один из основных элементов современного учебного процесса. Правильная организация оценивания позволяет эффективно управлять учебным процессом. Формирующее оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за приобретением знаний обучающимися; оно выступает необходимым условием интерактивного обучения, в процессе которого вырабатывается культура совместного обсуждения, развиваются навыки критического и творческого мышления. Формирующее оценивание помогает обучающимся быть уверенными в том, что каждый из них имеет возможность улучшить свои результаты, поскольку им приводятся примеры того, что от них ожидают.

Активное применение современными педагогами методики формирующего оценивания является одним из ключевых факторов качественного образования.

Литература:

1. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство / сост. Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Бишкек: Билим, 2012. – 80 с.
2. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебн. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW
4. Фишман И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
5. Формативное оценивание на уроках. Практическое пособие для учителя / сост. Р.Х. Шакиров, М.Ф. Кыдыралиева, Г.Н. Сахарова, А.А. Буркитова. – Бишкек: Билим, 2012. – 76 с.
6. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assess-Black P. ment / Paul Black, Dylan Wiliam // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, No. 2 (October). – PP. 1-12.
7. Bloom B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green. – 1956.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЧЕТАНИЙ ГЛАГОЛА С ПОСЛЕЛОГОМ

Аннотация. В данной статье анализируются грамматические особенности сочетаний глагола с послелогом. Она основана на исследовании грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом в текстах современного английского языка. В статье рассматриваются различные подходы и методики, которые могут помочь студентам расширить свои навыки изучения языка. К таким методикам относятся веб-сайты для прохождения английского языка в Интернете, компьютерные программы для усвоения языка, программное снабжение для презентаций, электронные словари, разработки для чата и обмена информацией по электронной почте, прослушивания CD-плееров и учебные видеоклипы.

Ключевые слова: послелог, глагол, видеоклип, электронные словари, презентации, чат.

Annotation. This article analyzes the grammatical features of combinations of a verb with a postposition. It is based on the study of grammatical formations of the verb with a postposition in the texts of modern English. This article explores various approaches and techniques that can help students expand their language learning skills.

Computer programs for language acquisition, software for presentations, electronic dictionaries, chat and e-mail development, listening to CD players and instructional videos.

Keywords: postposition, verb, video clip, electronic dictionaries, presentations, chat.

Введение. Актуальность темы обуславливается необходимостью изучения языковых механизмов, анализирующих грамматические особенности сочетаний глагола с послелогом. Эта проблема является существенной в современной лингвистике, и с практической, и с теоретической точек зрения. Ибо это вопрос о том, что представляет собой такое явление, как сочетание глагола с послелогом, и как, и какими средствами реализуется в языке его осуществление. Научная новизна статьи заключается в том, что проведено теоретическое обоснование лингвистической природы особенности сочетаний глагола с послелогом.

Главной целью нашей статьи является анализ грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом, его места в категориях текста для того, чтобы повысить качество обучения учащихся иностранному языку, организации и развития их речевой культуры, изучения практического владения иностранным языком.

Исходя из общей цели, в статье ставится задача построить четкую систему анализа грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом, в рамках которой выделяются способы повышения качества обучения студентов английскому языку.

С практической точки зрения сочетания глагола с послелогом представляют определенный интерес, прежде всего, по частотности своего употребления.

Изложение основного материала статьи. По структуре сложные слова характеризуются специфическим порядком и расположением, в котором основания следуют друг за другом.

Принцип, в котором два основания находятся внутри составного слова в современном английском языке, является строго зафиксированным. Заголовок имеет основополагающее значение, поскольку он обуславливает как лексикограмматические, так и семантические особенности первого компонента. Интересно отметить, что разница между составляющими наиболее очевидна в некоторых соединениях, особенно в сложных глаголах.

eg: Every says «Come on! Here!» thought Alice.

- Все говорят: «Пойдем! Сюда!», - думала Алиса.

(L. Carroll)

- «Ah, come on, now», said Joe promisingly.

- «Ааа, пойдем сейчас» - сказал Джо многообещающе.

(L. Carroll)

II. Составные глаголы, отличающиеся своими экспрессивными качествами.

Среди них выделяют 2 подгруппы:

а) Составные глаголы, представляющие собой образное наименование процессов, действий и имеющие довольно широкую сферу употребления,

например:

...most men today are carried away by pretty face rather than the character and loyalty of a good woman.

...многих мужчин сегодня больше привлекает хорошенькое личико, чем характер или мягкость (доброта) женщины.

(Newsweek)

б) Составные глаголы, отличающиеся очень яркой метафоричностью, употребляемые в очень узких контекстах, например:

dress down

- My Boss gave me a dressing down.

- Мой босс отругал меня.

(Newsweek)

В книжно - литературной речи используются синонимы

латинского происхождения:

-The fire fighters extinguished the blaze in the warehouse.

Пожарники потушили огонь на складе.

(C. Cussler)

Особенно богата составными глаголами (*drop in, clear out*) разговорно-фамильярная речь.

Особенность синтаксического употребления составного глагола заключается в том, что послелог, обычно примыкающий непосредственно к глаголу, может быть отделен от глагола другим членом предложения. Это происходит в том случае, когда составной глагол имеет при себе беспредложное дополнение, выраженное местоимением, особенно безударным личным местоимением:

-I tried to puzzle it out but gave it up in despair.

Я пытался разгадать это, но сдался в отчаянии.

(C. Cussler)

Такой порядок слов объясняется тем, что для ритма английской речи характерно чередование ударных и неударных слогов с более или менее равными интервалами между ударными словами. В данном случае такой ритмический рисунок получается при порядке слов «gave it up» (-.-), вследствие чего послелог и занимает место после безударного местоимения.

В тех редких случаях, когда между глаголом и послелогом стоит дополнение, выраженное существительным, или обстоятельством, выраженное наречием, всегда возможен другой порядок этих слов, например:

- This opinion of hers was spoken simply out.

This opinion of hers was spoken out simply.

Просто никто не посчитался с ее мнением

(Cussler)

В этом случае отделимость послелога в речи используется для выражения смыслового различия. Слово, замкнутое между глаголом и послелогом, не несет фразового ударения, вследствие чего при отрыве послелога от глагола центром высказывания становится само действие. В отличие от этого, при

непосредственном примыкании послелога к глаголу фразовое ударение падает на дополнение, содержание которого находится в центре внимания говорящего.

Составные глаголы обладают уникальными свойствами: они делают наши выступления более эмоциональными, выразительными и позволяют избежать лишних повторений.

По своему происхождению (по мнению Н.Н. Амосовой, М.А. Кашеевой, И.А. Потаповой) послелог связан с наречием и префиксом, а по форме в современном английском языке он совпадает с предлогами и наречиями [1, с. 65].

Например:

1) *The map is on the wall* (*on* - предлог)

Карта на стене.

Go on reading (*on* - послелог)

Продолжайте читать.

2) *The children are going to school.* (*to* - предлог)

Дети идут в школу.

The sick man came to (*to* - послелог)

Больной пришел в себя.

Предлоги «*on*» и «*to*» служат в данных примерах лишь выражением пространственных отношений и направленности действия; они выражают отношения между словами в предложении.

Послелог «*on*» и «*to*» - этих отношений не выражают; присоединяясь к глаголу, они сливаются с ним семантически, образуя новую лексическую единицу.

Функции послелога и наречия также различны, так как наречие выражает обстоятельные отношения и выступает как определение признака действия при глаголе, оставаясь самостоятельным, не сливаясь семантически с глаголом [Амосова, 1997: 78].

Например:

The children who were bathing in the sea and lying down on the beach

looked small from the top of the hill.

Дети, которые купались в море и лежали внизу на берегу, казались крошечными с вершины холма.

(*Twain*)

Здесь «*down*» - *внизу* – наречие. Его отсутствие привело бы к изменению значения не глагола, а всего предложения.

He lay down to rest but he couldn't sleep.

Он прилег отдохнуть, но не мог заснуть.

(*Twain*)

Здесь «*down*» послелог, слившийся в одно семантическое целое с глаголом. Его отсутствие привело бы к изменению значения глагола.

He lay – он лежал

He lay down – он лег.

Следовательно, послелог отличается от наречия и предлога по функции.

Наречие выражает обстоятельный признак и является самостоятельным членом предложения; предлог является средством выражения связи между членами предложения. Послелог отличается по своей функции и от предлога и от наречия и является омонимом по отношению к соответствующим предлогам и наречиям. Послелог всегда несет на себе ударение [1, с. 91].

Суффиксы оформляют не всё сочетание глагола с послелогом в целом, а только глагол. Следовательно, в составном глаголе отсутствует характерная для производного или сложного слова цельнооформленность, т.е. единое морфологическое оформление для всего слова в целом.

Наречие выражает обстоятельный признак и является самостоятельным членом предложения; предлог является средством выражения связи между членами предложения. Послелог отличается по своей функции и от предлога и от наречия и является омонимом по отношению к соответствующим предлогам и наречиям.

Данные анализа практического материала свидетельствуют, что:

I а) в художественной литературе составные глаголы, значение которых нельзя вывести из составляющих его компонентов, встречаются чаще (59%), чем составные глаголы, значение которых можно вывести из сочетания основного и переносного значения глагола со значением послелога.

б) наиболее употребительными глаголами в сочетании с послелогом являются следующие глаголы:

to come – 14.5%, *to get* – 12.8%, *to be* – 5.4%, *to go* – 10.2%, *to give* 5.1 %

в) по степени употребления все послелог можно разделить на 3 группы:

- высокая степень встречаемости *up* – 31%, *out* – 20%;

- средняя степень встречаемости *down* – 10%, *off* – 9.1%, *on* – 8.2%;

- низкая степень встречаемости *round* – 3%, *over* – 2.8%, *about* – 2.5%,

back – 1.5%, *in* – 1.2%.

II а) в периодических изданиях составные глаголы, значение которых нельзя вывести из составляющих его компонентов, встречаются чаще, чем составные глаголы, значение которых можно вывести из составляющих его компонентов;

б) наиболее употребительными глаголами в сочетании с послелогом являются следующие глаголы: *to go* – 13.4%, *to get* – 11.7%, *to give* – 7.9%, *to take* – 7.5%

в) по степени употребления все послелог можно разделить на 3 группы:

- высокая степень встречаемости *up* – 20%, *down* – 18.5%

- средняя степень встречаемости *out* – 9.5%, *at* – 8.7%, *off* – 8.1%, *in* – 6.5%, *on* – 6.2%

-низкая степень встречаемости *away* – 3%, *under* – 2.8%, *along* – 2.1%, *over* – 1.8%

Таким образом, на основании вышеизложенного материала, можно сказать, что:

а) составные глаголы, значение которых нельзя вывести из составляющих его компонентов, используются в речи более часто, чем составные глаголы, значение которых можно вывести из составляющих его компонентов;

б) составные глаголы, значение которых нельзя вывести из составляющих его компонентов, более характерны для художественной литературы, чем периодической печати;

в) самыми употребляемыми глаголами в сочетании с послелогом являются: *to get, to give, to go*.

Послелог *up* – характеризуется наивысшей степенью употребляемости, как в художественной литературе, так и в периодических изданиях.

Следует обратить особое внимание на эти типы глаголов при обучении учащихся данным структурам.

При работе над текстом необходимо выделить составные глаголы и предложения с ними разобрать отдельно. Каждому составному глаголу следует дать объяснение на английском языке и русский перевод. Затем попросить учащихся составить свои предложения, включающие эти составные глаголы.

Вводя новые составные глаголы, следует познакомить учащихся с их значениями и формами употребления. При тренировке составных глаголов необходимо работать, как и над изолированными единицами и в разных контекстах, для чего следует вспомнить сочетаемость глаголов данного типа с другими лексическими единицами.

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы:

- послелог меняет видовую характеристику глагола;

- послелог можно разделить на 2 большие группы:

а) составные глаголы, значение которых нельзя вывести из составляющих его компонентов;

б) составные глаголы, значение которых можно вывести из сочетания основного и переносного значения глагола со значением послелога.

Составные глаголы имеют не гибкую морфологическую структуру и не могут сочетаться с приставками как обычные глаголы.

С точки зрения стилистических свойств составные глаголы могут быть стилистически неокрашенные и иметь широкий спектр экспрессивных качеств.

Составные глаголы могут быть многозначны. Отдельные глаголы (по мнению Берлисона в сочетании с одним и тем же послелогом имеют до 15 значений. Одни из этих значений стоят близко к основному или переносному значению глагола, другие потеряли с ним связь и выступают как новые семантические единицы [4].

Составные глаголы обладают уникальными свойствами: они делают наши выступления более эмоциональными, выразительными и позволяют избежать лишних повторений [5].

Слово, замкнутое между глаголом и послелогом, несет фразовое ударения, вследствие чего при отрыве послелога от глагола центром высказывания становится само действие. В отличие от этого, при непосредственном примыкании послелога к глаголу фразовое ударение падает на дополнение, содержание которого находится в центре внимания говорящего.

Послелог, обычно примыкающий непосредственно к глаголу, может быть отделен от глагола другим членом предложения. Это происходит в том случае, когда составной глагол имеет при себе беспредложное дополнение, выраженное местоимением, особенно безударным личным местоимением:

-I tried to puzzle it out but gave it up in despair.

Я пытался разгадать это, но сдался в отчаянии.

(*C. Cussler*)

Для ритма английской речи характерно чередование ударных и неударных слогов с более или менее равными интервалами между ударными словами. В данном случае такой ритмический рисунок получается при порядке слов «*gave it up*» (-.-), вследствие чего послелог и занимает место после безударного местоимения.

Выводы. В результате анализа грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом, способов их применения при преподавании иностранных языков повышается активность учащихся, студентов на занятиях. Масса существенных задач может быть реализована при образованной таким образом деятельности. Учитель может повысить мотивацию и самостоятельность учеников, найти индивидуальный подход при введении нового материала и так далее.

Был проведен обзор литературы по определениям и явлениям сочетаний глагола с послелогом. Кроме того, обзор литературы был проведен как метод обучения с теоретической и практической точек зрения; обсуждались некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать данный материал в классе для создания аутентичной среды преподавания и обучения языку, где ученики могут легко и эффективно овладеть языком.

Еще мы обнаружили, что все способы анализа явления сочетаний глагола с послелогом, его места в категориях текста имеют не только значительные преимущества в сопоставлении с обычными методами обучения, но и некоторые несовершенства.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных студентов, изучающих английский язык, на использование грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом, его места в категориях текста в процессе обучения.

Итак, использование на занятиях грамматических особенностей сочетаний глагола с послелогом, их места в категориях текста приняло довольно широкий характер. Несомненные преимущества этого метода включает в себя то, что его применение на уроках иностранного языка дает возможность учесть особенности постижения информации обучающимися.

Литература:

1. Амосова Н.Н., Кащеева М.А., Малишевская Е.В., Потапова И.А. Лексикология – Ленинград: Просвещение, 1997. - 165 с.

2. Аничков И.Е. Виды послелогов. – Москва: Просвещение, 1999. – 326 с.

3. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. Для 4 курса педагогических вузов - Москва: Высшая школа. 1987. С. 284-297.

4. Берлисон. English Verbal Collocations. – Москва: Изд-во: Просвещение, 1964 - 414 р.

5. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук, 04.05.2004. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 – 165 с.

УДК 376.37

магистрант Дерюгина Арина Станислововна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования особенностей письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией.

Ключевые слова: письменная речь, нарушение письма, дисграфия, дисграфические ошибки, оптические ошибки, аграмматизмы, нарушения процессов языкового анализа и синтеза.

Annotation. The article presents the results of the study of written speech of pupils of younger school age with dysgraphia.

Keywords: written speech, writing disorders, dysgraphia, dysgraphic errors, optical errors, agrammatism, violations of the processes of language analysis and synthesis.

Введение. Актуальность предложенной темы исследования обусловлена тем, что стойкие трудности, которые связаны с процессом овладения письменной речью являются нередкими явлениями в начальной школе [1, 2, 5].

Нарушение письма – это не современная проблема и она имеет достаточно длительную историю. Однако, при всем этом, в связи с падением качества здоровья у детей в последние годы предпосылкой дисграфии может стать не только социальное, но и физическое неблагополучие, а факт формирования проблем с усвоением письменной речи может пройти незамеченным родителями или даже самими педагогами. В связи с этим на современном этапе специалисты говорят о необходимости разработки новых подходов к методам диагностики коррекции дисграфии. Во многом именно коррекция дисграфии становится одним из ведущих направлений деятельности, что обуславливает актуальность выбранной темы в целом [1, 2, 5].

Изучению проблемы дисграфии уделяли внимание в своих педагогических исследованиях специалисты еще советского периода и на современном этапе количество трудов в данной тематике растет. В частности, современные знания о дисграфии в нашей стране связаны, в основном, с положениями А.Р. Лурия, Е.Н. Винарской, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной др. На основе фундаментальных работ указанных авторов разработаны различные методики изучения и фактического преодоления тех недостатков, которые возникают, как в устной речи детей, так и в письменной [4, 6, 7, 9].

Формулировка цели статьи. Цель исследования - теоретическое обоснование и опытно-экспериментальное доказательство эффективности использования логопедических занятий в процессе коррекции проблем дисграфии у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Цель предложенного автором эксперимента - выявить особенности, которые связаны с теми или иными нарушениями в письменной речи у учеников 2-х классов с дисграфическими проблемами на письме.

В соответствии с обозначенной целью исследования необходимо решить следующие задачи:

- дать анализ письменным работам обучающихся 2-х классов;
- провести дополнительные пробы с целью определения заявленных нарушений в процессе письменной речи: списать текст, написать текст под диктовку; списать и исправить деформированный текст для определения конкретных дисграфических нарушений;
- дать интерпретацию полученным результатам и на их основе предложить методические разработки логопедической работы, которая будет направлена на коррекцию дисграфии у обучающихся младших классов.

Процесс исследования правильности письма проводился посредством анализа письменных работ обучающихся на уроке русского языка с целью выявления конкретных дисграфических ошибок. Для достижения указанной цели были изучены письменные работы школьников, которые были выполнены на уроках русского языка.

Предложенное автором исследование направлено на процесс изучения тех особенностей процесса письменной речи у обучающихся 2-х классов двух общеобразовательных школ, у которых имеются дисграфические проблемы на письме.

Экспериментальной базой данного исследования выступили 2 общеобразовательные школы: МБОУ «Школа № 100» и МБОУ № 88 г. Н. Новгорода.

Всего в констатирующем эксперименте участвовали 60 обучающихся 2-х классов нижегородских школ. Из них, 30 обучающихся 2-х классов вошли в экспериментальную, 30 – в контрольную.

В результате проведенного анализа письменных работ учеников была выделена группа детей, которых нельзя было отнести ни к школьникам без нарушения письма, ни к обучающимся с дисграфией. Поэтому в рамках данного исследования в экспериментальной группе было выделено 2 подгруппы:

- подгруппа детей, у которых ярко выраженная дисграфия – 10 учеников;
- подгруппа детей, у которых легкая степень дисграфии – 20 учеников.

Процесс констатирующего исследования был разделен на три этапа:

Первым этапом был теоретический этап, который длился с сентября по октябрь 2019 года. В процессе данного этапа исследования была изучена специальная научно-методическая литература по проблеме дисграфии у учеников начальной школы, а также был произведен анализ и подборка методов будущего исследования.

Второй этап был практический, он длился с октября по ноябрь 2019 года. На данном этапе было организовано и в дальнейшем проведено исследование, которое было направлено на рассмотрение имеющихся особенностей письменной речи у обучающихся 2-х классов с диагнозом «дисграфия».

Третий этап можно обозначить как аналитический, он начался с ноября 2019 года. В процессе данного этапа был проведен анализ полученных результатов.

С целью изучения особенностей письменной речи у обучающихся с дисграфией были изучены их письменные работы в рабочих тетрадях по русскому языку.

Дополнительно были проведены следующие методики: сенсibilизированный тест А. Корнева, А. Лурии, списывание текста с образца, предложенного учителем и написание текста под диктант.

Анализ письменных работ обучающихся показал, что 50% младших школьников в той или иной мере допускали в письме специфические ошибки:

- замены букв по принципу акустического сходства соответствующих им звуков, искажения звуко-слоговой структуры слова, раздельное написание слов в предложении, аграмматизмы, замены букв по принципу оптического сходства и их искаженное написание.

Ошибки, которые наблюдались в процессе исследования у детей отличались определенной стойкостью, что позволило обозначить их в качестве одного из диагностических признаков, относящихся к дисграфии.

Заметим, что наиболее легкой из всех предложенных обучающимся проб для всех из них (как для группы контрольной, так для экспериментальной) было задание в виде списывания, а наиболее трудной пробой был тест.

В результате проведенного анализа всех представленных письменных работ испытуемых была выделена такая группа детей, которых невозможно было отнести ни к школьникам, у которых не было нарушено письмо, ни к обучающимся, у которых прослеживались явные признаки дисграфии. С одной стороны, всеми детьми, которые относились к данной группе, списывание и диктант был написаны практически без дисграфических ошибок, либо их количество было крайне минимальным. С другой стороны, в процессе исследования было отмечено, что в процессе выполнения тестового задания происходило значительное увеличение числа тех ошибок, которые считаются специфическими (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение числа ошибок, которые были обнаружены в письменных работах учеников 2-х классов двух общеобразовательных школ (в %)

Виды письменных работ/Группы	Среднее количество ошибок			Достоверность различий (p<)		
	ЭГ		КГ			
	A (n=10)	B (n=20)	C (n=30)	AB	AC	BC
I. Списывание						
1. Дисграфические ошибки	3,2	2,3	0,6		0,001	0,001
2. Орфографические ошибки	0,7	0,4	0,2	-	0,001	0,02
3. Всего	3,9	2,7	0,8		0,001	0,001
II. Диктант						
1. Дисграфические ошибки	6	2,6	0,8	0,001	0,001	0,001
2. Орфографические ошибки	3,0	1,2	0,6	0,001	0,001	0,001
3. Всего	9	3,8	1,4	0,001	0,001	0,001
III. Тест						
1. Дисграфические ошибки	13,3	10,1	2,8	0,02	0,001	0,001
2. Орфографические ошибки	4,7	3	1,8	0,01	0,001	0,01
3. Всего	18	13,1	4,6	0,01	0,001	0,001

A – группа с выраженной дисграфией

B – группа с легкой дисграфией

C – контрольная группа

В ряде работ указывается на возможность существования скрытых нарушений письменной речи [3, 8]. Поскольку тест является сенсibilизированной пробой, то можно предположить, что у школьников, не сумевших успешно его выполнить, имеет место легкая, нерезко выраженная форма дисграфии. Поэтому в рамках данного исследования в экспериментальной группе было выделено 2 подгруппы (таблица 2):

- подгруппа тех детей, у которых прослеживается выраженная степень дисграфией;

- подгруппа тех детей, у которых прослеживается легкая степень дисграфических отклонений.

Так, у 21% исследуемых детей была диагностирована выраженная дисграфия, а у 29% - легкая дисграфия. Степень выраженности дисграфии и ее проявлений в этих подгруппах были различными. У детей контрольной группы были отмечены лишь отдельные ошибки, которые носили случайный характер.

Соотношение мальчиков и девочек в обследованных классах оказалось одинаковым и составило 51% и 49% соответственно. Однако дисграфия чаще встречалась у мальчиков. Так, анализ распространенности дисграфии в зависимости от пола детей выявил специфическое нарушение письма у 56% мальчиков от общего числа обследованных мальчиков и у 42% девочек от общего числа обследованных девочек (таблица 2).

Распространенность дисграфии в обследованных классах с учетом пола детей (n = 60)

Группа/Пол	Количество детей			
	Мальчики		Девочки	
	Число	%	Число	%
Группа с выраженной дисграфией	14	23	13	21
Группа с легкой дисграфией	16	26	15	25
Контрольная группа	30	50	28	46

Дети с выраженной дисграфией допускали специфические ошибки во всех письменных работах, но степень выраженности дисграфии зависела от степени сложности этих работ. Наиболее легкими были домашние работы по русскому языку. Письменные работы, выполнявшиеся в классе, оказались более трудными, количество дисграфических ошибок в классных работах возрастало.

Многие дети с трудом справлялись с тем темпом работы, который был предложен учителем, при этом они не успевали выполнить предложенные упражнения до конца; начиная спешить, что, в результате неизбежно приводило к возникновению еще большего количества ошибок, как орфографических, так и дисграфических. Обучающиеся данной подгруппы крайне редко замечали и, соответственно, делали исправления допущенных в процессе написания ошибок, поэтому количество тех совершенных ошибок, которые оказались не исправленными (как дисграфических, так и орфографических) у детей данной подгруппы имело значительный перевес по количеству по сравнению с исправленными.

Несмотря на тот факт, что ошибки дисграфического характера отличались достаточной стойкостью, т.е. отмечались в письменных работах у одного и того же обучающегося на протяжении всего года учебы, они были отмечены не в каждой работе, а также не имели прямую зависимость от уровня ее трудности. Во-вторых, у большей части обучающихся, у которых была отмечена легкая степень дисграфии, ошибки отличались некоторой нестабильностью, т.е. у таких обучающихся не удалось выявить конкретный, ведущий тип дисграфии. Например, в одной из работ у одного того же ребенка отмечалось преобладание ошибок «анализ-синтез», а в другой работе - смешивались буквы «Б-П» в сильной позиции, а в третьей работе в сильной позиции смешивались «П-Т» и т.д. В-третьих, оказалось примерно на одинаковом уровне количество тех ошибок, которые были исправлены и не исправлены у школьников, имеющих легкую степень дисграфии во всех исследуемых письменных работах. Именно для детей данной группы крайне характерным были колебания в том или ином выборе конкретной буквы, а также наличие многочисленных исправлений.

В подгруппе, в которой была отмечена четко выраженная дисграфия во всех видах письменных работах у обучающихся отмечалось преобладание ошибок, связанных с процессом нарушения языкового анализа и синтеза (таблица 3).

Таблица 3

Соотношение различного вида дисграфические ошибки в группе с четко выраженной дисграфией (n = 10)

Виды ошибок/ Виды письменных работ	Количество ошибок (в %)		
	Списывание	Диктант	Тест
Фонематические ошибки	21	22	23
Ошибки «анализа-синтеза»	48	41	35
Аграмматизмы	4	8	16
Оптические ошибки	27	27	26

На втором месте по степени распространенности оказались оптические ошибки, а наиболее редко встречающиеся оказались аграмматизмы. В подгруппе с легкой степенью дисграфии отмечалось преобладание разных типов ошибок, носящих специфический характер (таблицу 4).

Таблица 4

Соотношение различных видов дисграфических ошибок в группе, в которой учащиеся имеют легкую дисграфию (n = 20)

Виды ошибок/ Виды письменных работ	Количество ошибок (в %)		
	Списывание	Диктант	Тест
Фонематические ошибки	27	35	28
Ошибки «анализа-синтеза»	29	41	33
Аграмматизмы	8	5	7
Оптические ошибки	36	19	32

Так, при списывании наиболее часто встречались оптические ошибки, в диктанте - проявления нарушений языкового анализа и синтеза, а в тесте соотношение фонематических, оптических ошибок и ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза оказалось одинаковым.

При выполнении теста наилучший результат показали школьники без нарушения письма (таблицу 5).

Результаты тестирования учащихся контрольной и экспериментальной групп

Группа/ Результат	Средние значения (в %)			Достоверность различий (p<)		
	ЭГ		КГ	АВ	АС	ВС
	А (n=10)	В (n=20)	С (n=30)			
Исправлено гоморганых ошибок	87	91	98	–	0,001	0,001
Исправлено фонематических ошибок	82	88	98	0,05	0,001	0,001
Общее количество исправленных ошибок	84	89	98		0,001	0,001

А – группа с выраженной дисграфией

В – группа с легкой дисграфией

С – контрольная группа

В процессе выполнения теста некоторые из испытуемых, у которых имеется выраженная дисграфия, списывали текст чисто механически, при этом они не исправляли ошибок. Можно предположить, что в указанных случаях у обучающихся наблюдались определенного рода трудности, которые были связаны с процессом включенности в задание, удержанием в голове инструкции учителя, а также их способностью ориентировки в задании. У школьников, у которых имелась легкая степень дисграфии, чаще наблюдался иного рода вариант написания предложенных учителем заданий. Ученики списывали текст со всеми возможными для них ошибками и только после этого их исправляли.

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод о наблюдающейся неоднородности, связанной с проявлением нарушений, возникающих в письменной речи у школьников 2-классов: у 50% из них отмечались специфические, стойкие ошибки, при этом у 29% из испытуемых имела место не резко выраженная, легкая дисграфия.

В результате проведенного исследования было зарегистрировано, что у детей, которые имеют выраженную дисграфию, преобладают ошибки на почве нарушенных процессов языкового анализа и синтеза, а тех детей, которые имели легкую степень дисграфии, преобладали оптические ошибки.

В процессе выполнения предложенных заданий наилучшие результаты оказались у школьников, которые не имели нарушения в письме. Так, обучающиеся, относящиеся к контрольной группе, сумели найти и затем постарались исправить практически все допущенные ошибки. Причем количество тех ошибок, которые были исправлены (ошибки, относящиеся к гоморганым и фонематическим ошибкам), оказалось практически одинаковым.

Выводы. Таким образом, дети, имеющие легкую степень дисграфии, показали гораздо более высокий результат, чем школьники, имеющие более выраженные нарушения письма. В двух экспериментальных подгруппах обучающихся количество самостоятельно исправленных детьми ошибок, носящих гоморганый характер, оказалось несколько выше, чем ошибок фонематических. Основным кардинальным отличием между двумя экспериментальными подгруппами обучающихся является тот факт, что школьники, имеющие легкую степень дисграфии в среднем обнаружили, и, соответственно, исправили большее число ошибок. В то же время, дети данной экспериментальной подгруппы, кроме того, допустили почти такое же число ошибок, что и обучающиеся, у которых диагностировано явно четко выраженное нарушение письменной речи.

У детей двух экспериментальных подгрупп наблюдались, как фактические пропуски слов, так и их повторное написание также и в других выполненных ими письменных работах, которые ими были проделаны в процессе исследования. Однако, следует отметить, что в процессе списывания текста обучающимися ошибки встречались у испытуемых лишь в единичных случаях. В диктанте пропуски отдельных частей предложения у обучающихся чаще всего наблюдались в достаточно длинных предложениях, что, вероятнее, всего объясняется возможным трудностями в процессе удержания последовательного ряда слов в детской слухоречевой памяти.

В связи с чем, в целом, можно сделать вывод о наблюдаемой по итогам проведенного экспериментального исследования явной неоднородности тех проявлений нарушений в письменной речи, которые имелись у младших школьников: стойкие специфического рода ошибки были отмечены у 50% обучающихся, при этом лишь у 29% из них наблюдалась нерезко выраженная, легкой степени дисграфия.

Литература:

1. Адиян, А.А., Бочкарева, Т.А. Дисграфия у младших школьников: опыт практического анализа / А.А. Адиян, Т.А. Бочкарева. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных трудов. – Саратов, 2013. – 184с. - ISBN 978-5-906522-99-3. – Текст: непосредственный.
2. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
3. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2005. - 224с. - ISBN 5-8232-0163-Х. – Текст: непосредственный.
4. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб., 1997. – 170с. - ISBN 5-233-00320-1. – Текст: непосредственный.
5. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. - СПб., 1999. – 63с. - ISBN 5-8064-0521-4. – Текст: непосредственный.
6. Левина, Р.Е. Проявления дисграфии у детей с ОНР младшего школьного возраста / Р.Е. Левина. - Текст: непосредственный // Постулат. - 2018. - №4. - С. 25-32.
7. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические

исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. - М.: Академия, 2002. – 340 с. - SBN 5-7695-1011-0. –Текст: непосредственный.

8. Садовникова, И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Текст: непосредственный. - М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с. - ISBN 5-87065-036-4. – Текст: непосредственный.

9. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. – Текст: непосредственный // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969. - С. 39-45.

Педагогика

УДК 159.922.6:37

ассистент Дерябина Елена Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

МЕТОДИКА ОПТИМИЗАЦИИ АКТИВАЦИОННО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СТРАТЕГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрыто содержание методики оптимизации активационно-энергетического компонента стратегии саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки, сформулированы требования к выбору методического инструментария. Определены виды трудностей возникающих в процессе саморегуляции функциональных состояний, послужившие основой для выделения компонентов процесса саморегуляции.

Ключевые слова: оптимизация, саморегуляция, активационно-энергетический компонент, функциональные состояния, аутогенная тренировка.

Annotation. The article reveals the content of the methodology for optimizing the motivational and energy component of the strategy of self-regulation of functional States of students in the process of professional training, and sets out the requirements for the choice of methodological tools. The types of difficulties arising in the process of self-regulation of functional States, which served as the basis for the selection of components of the process of self-regulation, are determined.

Keywords: optimization, self-regulation, activation-energy component, functional States, autogenic training.

Введение. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.02, выпускник должен успешно решать ряд профессиональных задач. Среди них отметим участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в организации, повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса, использование технологий, направленных на сохранение психологического здоровья в образовательной деятельности [8].

Как правило, большинство обучающихся в своей повседневной и будущей профессиональной наполненной стрессогенами жизни, используют спонтанно сложившуюся систему управления функциональными состояниями, которая является своеобразным сплавом жизненного опыта, когнитивных установок, индивидуальных особенностей реагирования и других подобных элементов. К сожалению, чаще всего такая спонтанность ведет к низкой эффективности саморегулирования функциональных состояний, так как замешана на неосознаваемых инстинктивных, психофизиологических, социальных аспектах. Попытки рефлексивной личности использовать в своей повседневной жизни специально-разработанные психологической практикой методы саморегуляции не всегда учитывают все многообразие и многомерность человеческой психики.

Именно это позволило нам сформулировать проблему «формирования оптимальных стратегий саморегуляции функциональных состояний» [1, с. 351], как поликомпонентного процесса.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований по данной теме дал возможность определения пяти классов трудностей в процессе саморегуляции с позиции механизма управления внутренним функциональным состоянием [2]. К ним были отнесены: трудности, связанные с ресурсным обеспечением деятельности; трудности, вызванные нарушением эмоциональной регуляции и их оценивания; трудности, связанные с операциональным компонентом, который предполагает владение определенным набором операций по саморегулированию трудного состояния в профессиональной деятельности; трудности когнитивного характера, определяемые личным отношением к конкретной ситуации, когнитивными схемами и паттернами поведения; трудности, вызванные нарушением мотивационно-волевой регуляции [3].

Таким образом, можно выделить пять групп трудностей встречающихся в процессе саморегуляции, а, следовательно, позволяет определить пять компонентов стратегии саморегуляции функциональных состояний: активационно-энергетический, эмоционально-оценочный, операциональный, когнитивно-рефлексивный и мотивационно-волевой. В данной статье будет рассмотрена методика оптимизации активационно-энергетического компонента.

Активационно-энергетический компонент является составным элементом разработанной нами структурной модели стратегии саморегуляции функциональных состояний. Он связан с «вегетативной нервной системой и функциональными затратами, направленными на достижение значимых для субъекта целей, – с одной стороны, и компенсацией факторов, препятствующих достижению этих целей, – с другой» [4, с. 131]. Л.Г. Дикая связывает трудности такого рода с динамикой ресурсного обеспечения, которая проявляется в понижении или повышении уровня активации деятельности нервной системы [5].

В реализации авторской методики оптимизации активационно-энергетического компонента стратегии саморегуляции функциональных состояний был сформулирован ряд требований, обеспечивающих ее эффективность. К ним относятся:

1. Высокая результативность, доступность и универсальность применения приемов методики оптимизации.

2. Взаимосвязь психологических, физиологических, здоровьесберегающих и педагогических аспектов применяемых приемов.

3. Учет возрастных особенностей студенческого периода в подборе инструментария, направленного на оптимизацию стратегий.

4. Целесообразность и необходимость использования приемов оптимизации стратегий саморегуляции ФС в будущей профессиональной деятельности студентов [4].

Как было отмечено выше, стратегии саморегуляции не являются врожденным механизмом, а формируются в результате определенного опыта. Это позволяет нам допустить, что оптимизация стратегии саморегуляции функциональных состояний может быть организована в процессе целенаправленного обучения в высшем учебном заведении в ходе освоения дисциплины «Индивидуальные стратегии саморегуляции функциональных состояний».

Данный спецкурс является дисциплиной элективной части учебного плана профиля «Психология и социальная педагогика», направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Место курса «Индивидуальные стратегии саморегуляции функциональных состояний» в структуре ООП подготовки бакалавров направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки «Психология и социальная педагогика», определяется тем, что дисциплина «Индивидуальные стратегии саморегуляции функциональных состояний» является необходимым элементом профессиональной подготовки будущего социального педагога, является базой для его последующего личностного и профессионального развития, актуализирует знания, умения и компетенции обучающихся, полученные в результате изучения дисциплин «Социальная педагогика», «Введение в профессию», «Технологии социально-педагогической деятельности».

В ходе изучения данной дисциплины формируются следующие компетентности: «ОК-7 – способность к самоорганизации и самодисциплины образованию» [8, с. 8], «ПК-28 – способность формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности» [8, с. 12].

Обучающиеся будут знать: основы научной организации труда; о разнообразных способах сбора и анализа информации; уметь: осуществлять поисковую самообразовательную деятельность; анализировать и выбирать психолого-образовательные концепции; владеть: интересом к дополнительным источникам информации; технологиями проектирования, моделирования и реализации профессиональной деятельности.

В процессе изучения дисциплины происходит оптимизация активационно-энергетического компонента, которая предполагает овладение различными психофизиологическими техниками: методы аутогенной тренировки, дыхательной и мышечной релаксации, медитации, методы отреагирования (катарсис), активизирующие техники.

По мнению В.Н. Борисова, О.Г. Ковалева, С.А. Лузгина, А.И. Ушатикова, одним из самых эффективных методов саморегуляции функциональных состояний является использование метода аутогенной тренировки [7]. Целесообразность овладения им детально определена ими и «...обусловлена следующими обстоятельствами:

1) актуальностью обучения будущих социальных педагогов аутогенной тренировке, связанной со спецификой предстоящей профессиональной деятельности, для успешного выполнения которой требуются такие эмоционально-волевые качества, как выдержка, спокойствие, умение держать себя в руках. Опыт применения аутогенной тренировки свидетельствует, что она достаточно эффективно влияет на повышение работоспособности и общее самочувствие;

2) способностью аутогенной тренировки как комплексной по своему содержанию, механизмам и средствам методики обеспечивать не только профилактический (антистрессовый, восстановительный), но и мобилизационный эффекты.

3) многолетней практикой применения аутогенной тренировки, свидетельствующей о доступности данного метода широкому кругу людей, что подтверждается многочисленными данными;

4) возможностью приобретения обучающимися навыков аутогенно тренировки которые положительно сказываются на успешности их учебной деятельности и поведении в напряженных ситуациях» [7, с. 4].

Овладение этим непростым, но эффективным методом необходимо начать с теоретической базы и рекомендаций по методике данного спецкурса, что послужит положительной мотивации и пробуждению интереса к обучению навыкам аутотренинга.

В ходе рассмотрения теории аутотренинга, раскрываются не только методические рекомендации к его выполнению, но и стрессогенные аспекты профессиональной деятельности. Это, безусловно, может негативно сказаться на психофизическом здоровье специалиста и снизить уровень удовлетворенности профессией.

На примере отрывка практического занятия, рассмотрим этапы разучивания упражнений по данному виду деятельности.

«Тема: Аутогенная тренировка как основной метод саморегуляции.

Цель: разучивание подготовительных упражнений по аутогенной тренировке. Отработка навыков внутреннего сосредоточения и концентрации внимания; изучение формул общего успокоения и восстановления; тренировка восприимчивости к ощущениям тела и умений концентрироваться и расслабляться.

Ход занятия:

1. Ознакомление с общими правилами проведения занятий.

2. Постановка целей, разъяснение организации и методики проведения занятий.

3. Отработка первичных навыков аутогенной тренировки:

1) снятие внешних мышечных зажимов;

2) выбор удобной, расслабляющей позы сопровождается показом «позы кучера», позы «глубокого погружения в кресло». Позы лежа отрабатываются в домашних условиях;

3) концентрация внимания на самом себе, на состояниях отдыха, покоя, удовольствия» [1, с. 354].

Далее проводился «показ роли регулируемого дыхания в аутогенной тренировке, ознакомление с различными его способами; введение регулируемого дыхания в систему аутогенную тренировку, составление формул самовнушения, проведение сеанса самовнушения» [1, с. 354].

Одной из эффективных форм работы по оптимизации функциональных состояний было обучение студентов навыкам регулируемого дыхания. Это один из важнейших компонентов в овладении навыками

аутотренинга, который дает возможность подготовки всего организма к планируемой деятельности либо снимает напряжение после проделанной работы. При помощи регулируемого дыхания быстрее достигается состояние релаксации, а затем и выход из него.

Перед практическим обучением отмечалось, что различают несколько видов дыхания: нижнее или брюшное, среднее или реберное, верхнее или ключичное, полное волнообразное [7]. Далее проводилась отработка первичных навыков саморегуляции ритма и глубины дыхания. Использовались упражнения «Насос» и «Погружение» [9].

Следует отметить, что в процессе выполнения упражнений преподавателю необходимо сопровождать их своей вербальной инструкцией. Затем предлагалось провести этап восстановления, направленного на мышечную и психическую активность, гимнастические тонизирующие упражнения, психологический шеринг.

Выводы. Поликомпонентный подход к рассмотрению вопроса о структуре стратегий саморегуляции функциональных состояний позволяет наиболее полно раскрыть все аспекты их оптимизации, учесть индивидуальные особенности, проявляющиеся на всех уровнях этого сложного психологического феномена. Методика оптимизации активационно-энергетического компонента предполагает формирование некой оптимальной системы взаимодействия индивида с трудной ситуацией, когда минимум затрат его психологических ресурсов позволяет достигнуть максимально целесообразного результата.

Немаловажным является и то, что процесс оптимизации стратегий саморегуляции функциональных состояний, реализуемый в учебной ситуации, оказывает позитивное воздействие на множество аспектов жизнедеятельности будущих социальных педагогов. Эти практические навыки применимы для развития и коррекции профессиональных и личностных качеств будущего специалиста, могут стать основой потенциального профессионального мастерства и личного психологического благополучия.

Литература:

1. Дерябина Е.А. Использование методов формирования оптимальных стратегий саморегуляции в подготовке будущих педагогов-психологов / Е.А. Дерябина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Сб. трудов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал» (Симферополь), 2020. – 444с. – С. 351-357 - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41821147>
2. Дерябина Е.А. Моделирование структуры индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний / Е.А. Дерябина // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Евпаторийский институт социальных наук (филиал): материалы I научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых учёных (г.Евпатория, 26-30 октября 2015 г.). – Симферополь: ИП А.Бровко, 2016. – 293 с. – С. 225-228
3. Дерябина Е.А. Роль и место копинг-поведения в построении структурной модели индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов / Е.А. Дерябина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч.2. – 364 с. – С. 330-337. – <http://elibrary.ru/item.asp?id=25900714>
4. Дерябина Е.А. Система психологических методов оптимизации индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов / Е.А. Дерябина // Международный журнал «Естественно-гуманитарные исследования» – Краснодар: Академия знаний, 2013. – № 1. – С. 130-134.
5. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности [Текст]: дис. ... д-ра. психол. наук / Л.Г. Дикая; Российская академия наук. – Москва: [б. и.], 2002. – 342 с.
6. Дикая Л.Г. Принцип полисистемности: реализация в исследованиях психической саморегуляции в триаде «деятельность-личность-состояние». /Современная психология: состояние и перспективы. Часть 1, М., ИП РАН, 2002, – С. 124-158
7. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: практикум: уч. пособие / сост. В.Н. Борисов, О.Г. Ковалев, С.А. Лузгин, А.И. Ушатиков. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 122 от 22.02.2018 г., зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации № 50364 от 15.03.2018 г. [электронный доступ] // http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_V_3_20032018.pdf.
9. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов – Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма Класс, 2019. – 272 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и физической культуры Егорова Елена Николаевна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривают содержательные аспекта формирования навыков коммуникативного взаимодействия будущих менеджеров культурного туризма в условиях дистанционного обучения; определены особенности подготовки специалистов в сфере культурного туризма, связанные с возрастающей ролью и значением знаний, умений и способов деятельности на основе технологий взаимодействия, позволяющих расширить диапазон конкурентоспособных возможностей предприятия туристских услуг; предлагаются формы обучения в контексте «удаленного» формата и использования асинхронного (заочного), синхронного (в формате вебинара) и смешанный форм обучения в вузе; обосновывается необходимость разработки дисциплины «Информационно-коммуникативные технологии в подготовке менеджера культурного туризма».

Ключевые слова: студенты, коммуникативные технологии, дистанционное обучение, культурный туризм.

Annotation. The article considers the content aspects of forming the skills of communicative interaction of future managers of cultural tourism in the conditions of distance learning; defines the features of training specialists in the field of cultural tourism, associated with the increasing role and importance of knowledge, skills and methods of activity based on interaction technologies that allow expanding the range of competitive opportunities of a tourist services enterprise; offers forms of training in the context of a "remote" format and the use of asynchronous (correspondence), synchronous (webinar format) and mixed forms of training in higher education; justifies the need to develop the discipline "Communication technologies in training a tourist services Manager».

Keywords: students, communication technologies, distance learning, cultural tourism.

Введение. Подготовка будущего менеджера сферы туризма в вузе в условиях «новой реальности», связанной с повсеместным введением дистанционных форм обучения, обуславливает потребность в разработке научно-технологического и практического обеспечения учебного процесса, в выборе и реализации новых форм коммуникативного взаимодействия. Неожиданный переход будущих менеджеров туризма на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий осуществлялся практически сразу после приказа Министерства науки и высшего образования РФ [11]. Перевод учебного процесса в вузах на дистант потребовал в экстренном порядке искать новые формы, коммуникативного взаимодействия [9].

При рассмотрении специфики профессиональной деятельности будущего менеджера культурного туризма значимым представляется формирование культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса, основанного на интеграции сложившихся традиции и инновации, соответствующих требованиям профессии. Деятельность в системе «человек-человек» предполагает умение действовать в конкретном социуме, способность учитывать индивидуальность каждой личности, ее культурные потребности. Культурный туризм позволяет сохранять и развивать собственную идентичность, является средством объединения людей по интересам, в соответствии с определенными ценностными ориентациями. Анализ социокультурной ситуации свидетельствует о необходимости разработки теоретико-методических оснований нового вида – культурного туризма, программы которого ориентированы на приобретение навыков взаимодействия с потребителями, и, прежде всего, готовности к владению коммуникативными технологиями. Знакомство с историей и культурой страны пребывания, ее историческим наследием, традициями, обычаями, образом и стилем жизни предполагает коммуникационную культуру менеджера туризма. В реализации образовательной программы на основе дистанционного обучения возрастает роль и значение знаний, умений и способностей деятельности на основе технологий коммуникативного взаимодействия, позволяющих расширить диапазон конкурентоспособных возможностей будущих менеджеров культурного туризма.

Изложение основного материала статьи. Переходя на дистанционную форму обучения, вузы сохранили традиционные процессы и процедуры, привычные для вузовской подготовки студентов до пандемии. В контексте сложившейся образовательной системы и в «удаленном» формате сохранены лекции, семинарские и практические занятия, индивидуальные консультации. Вузовские практики взаимодействия преподавателей и студентов в период удаленной работы, основываются на использовании асинхронного (заочного), синхронного (в формате вебинара) и смешанного форм обучения. Независимо от форм обучения важнейшим является взаимодействие, основная функция которого заключается в формировании культуры поведения студентов, в частности, общения и коммуникации. Владение информационно-коммуникативными технологиями в туризме является профессиональной компетентностью специалистов, задействованных в данной сфере деятельности. Освоение информационно-коммуникативных технологий в туристическом бизнесе, может значительно повысить спрос на предлагаемый продукт, повысить конкурентоспособность. Преподаватель, являясь инициатором взаимодействия, должен организовывать и управлять общением при помощи практического инструментария. Общение, будучи основополагающим в процессе подготовки будущих студентов-менеджеров культурного туризма, отличается профессиональной направленностью, своей спецификой. Так, А.А. Бодалев [2, с. 76-80], рассматривая понятие «коммуникативного ядра личности», указывает на наличие таких компонентов, как отражение (знания, взгляды и представления, с которым человек вступает в процесс общения), отношение (переживания личности, проявляемые во взаимодействии с другими людьми) и поведение (виды вербального и невербального поведения, на основе которых формируется общение). Совокупность знаний о себе и о другом человеке, актуализируются в процессе общения.

Подготовка будущих менеджеров культурного туризма должна быть социально ориентирована (А.А. Леонтьев) [6] и учитывать конкретную аудиторию, взаимодействие внутри определенного социального коллектива. В процессе дистанционного обучения студентов учитывается ориентация на контактные зоны деятельности студентов, которые являются собирательным понятием и включают как место предоставления услуг, так и коммуникативный процесс участников.

Понимание значимости межличностных контактах студентами в культурном туризме предопределяет формирование компетенций, направленных на способность проектировать конкретную профессиональную ситуацию, коммуникативное взаимодействие с потребителями туристских услуг в соответствии с потребностями и культурными предпочтениями. Конкретный акт взаимодействия осуществляется на основе коммуникационных технологий, которые основаны на знании психологии общения, определении потенциала клиента. Учет психологических особенностей собеседника способствует взаимопониманию и успеху дела, так как знание внутренних закономерностей психического состояния партнера, клиента, коллеги является необходимым условием позитивной реализации профессиональных задач менеджера культурного туризма.

В условиях дистанционного обучения особое внимание необходимо обратить на структуру общения, которая рассматривается учеными со следующих позиций. Так, В.Н. Мясичев, при анализе особенностей личности, указывает на межличностные отношения, подчеркивая, что «самое главное и определяющее личность - ее отношения к людям» [10, с. 48]. В процессе подготовки будущих менеджеров культурного туризма значимой представляется теория Б.Г. Ананьева [1], в которой ученый помимо речевых и неречевых средств общения, выделяет познание участниками общения друг друга и указывает на существование постоянных связей субъектов общения. В контексте освоения информационно-коммуникативных технологий будущими менеджерами культурного туризма необходимо понимать, что при анализе коммуникативной деятельности студентов должны учитываться мотивы и потребности субъектов обучения [7].

Эффективность организации системы дистанционного обучения зависит от продуктивности изучаемых курсов и, в частности, адаптации дисциплины «Информационно-коммуникативные технологии в подготовке менеджеров культурного туризма». Преподаватели, занятые в дистанционном обучении, осознают значимость обратной связи, играющей ведущую роль. Обоснованием разработки данного курса является необходимость рассмотрения видов коммуникативного взаимодействия в процессе дистанционного обучения студентов, которые имеют ограниченную свободу действий в соответствии с полученным опытом в освоении средств и методов общения [3].

Цель дисциплины «Информационно-коммуникативные технологии в подготовке менеджеров культурного туризма» заключается в формировании у студентов знаний, умений и способов деятельности, использования информационно-коммуникативных технологий в ситуациях, возникающих в сфере культурного туризма. В процессе освоения курса дистанционно студенты знакомятся: с основными теоретическими положениями коммуникативного взаимодействия, осваивают трактовки основных понятий; знакомятся с коммуникативными технологиями на основе привлечения практико-ориентированных примеров и упражнений; осваивают технологии оценки ситуаций общения и выбора варианта коммуникативного поведения. Каждый раздел дисциплины: «Теоретические проблемы использования информационно-коммуникативных технологий в практике делового общения», «Деловое общение в процессе культурного туризма: функции и виды», «Формы коммуникативного взаимодействия в процессе использование сети Интернет», «Межкультурные коммуникации в процессе культурного туризма», «Технологии управления конфликтами», «Особенности оказания туристских услуг лицам с ограничениями жизнедеятельности» – оснащен теоретическим материалом, примерами решения ситуационных задач для развития практических навыков применения коммуникативных технологий. Разработаны вопросы и задания проверочного характера, позволяющие определить уровень достигнутых результатов. Изучение каждого раздела дисциплины «Коммуникативные технологии в подготовке менеджера туристических услуг» оснащено ссылками на информационные ресурсы и тестами, определяющими глубину освоения раздела. Особое внимание уделено технологиям использования возможностей всемирной сети: интернет в процессе освоения дисциплины рассматривается как средство для получения и передачи информации, как средство взаимодействия [5]. Свободный доступ к информации в Интернете существенно меняет образовательную парадигму и обуславливает изменения в системе дистанционного обучения будущих менеджеров культурного туризма. Вариативная форма использования сетевой коммуникации в сети интернет основывается на заданиях и комментариях, рассылаемых по электронной почте, переписки со студентами с применением системы мгновенного сообщения (Instant messaging). Эффективными являются групповые и индивидуальные видео или аудио конференции. Так, на завершающем этапе изучения дисциплины «Информационно-коммуникативные технологии в подготовке менеджеров культурного туризма» особое значение приобретают технологии, способствующие работе в поликультурной среде, предполагающие изучение чужого языка, чужой культуры, что является залогом делового сотрудничества и успеха. Теоретический раздел изучения межкультурной коммуникации учитывает опыт, представленный в работе Ричарда Д. Льюиса, «Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию» [8], с обоснованием моноактивных, полиактивных, реактивных форм взаимодействия на основе знания географических, исторических, религиозных факторов, позволяющих построить алгоритм достижения взаимопонимания.

Показателем эффективности дистанционного обучения будущих менеджеров культурного туризма является уровень организации обратной связи между студентами и преподавателями на основе мгновенного сообщения, что позволяет каждому студенту активнее взаимодействовать с преподавателем, с одной стороны, а с другой, преподаватель имеет возможность реализовать методы продуктивного обучения, выстроить свою методику, соответствующую ожиданиям обучающихся. Тайм-менеджмент в условиях дистанционного обучения является фактором снижения потери времени и информации, интенсифицирует процесс обучения.

Обратная связь в условиях сетевой коммуникации имеет свои особенности, увеличивает познавательную направленность обучения. Для достижения продуктивности коммуникативного взаимодействия необходима разработка инновационного учебно-методического обеспечения [4]. Так, был разработан и реализован план-проект организации и проведения фестиваля «Калейдоскоп народного искусства» на площадках выставочного комплекса «Атамань», включающий обоснование логического построения и сценического воплощения концертно-развлекательного мероприятия. В удаленной форме подготовки мероприятия с использованием сети интернет, студенты изучали условия воплощения проекта, разрабатывали стратегию фестиваля в предлагаемых обстоятельствах, проектировали ситуации, требующие быстрого переключению внимания и действия. На основе полученных самостоятельно сведений о возможностях данного выставочного комплекса для фестиваля искусств, будущие менеджеры культурного туризма определяли: жанр мероприятия в контексте социально-географической направленности мероприятия; культурный и социальный статус фестиваля; рынок предоставления туристских услуг и основной статус потребителей услуги; финансовые затраты; результативность проводимого мероприятия культурного туризма. На основе возможностей интернета студентами были: исследованы возможности социокультурной среды; дана характеристика места проведения фестиваля; обоснована концепция мероприятия с прогнозированием его востребованности потребителями культурного туризма; обоснована экономическая выгода. Ориентируясь на выдающиеся образцы традиционной культуры, студенты осуществляли проектирование и привлечение к участию в фестивале кубанских ансамблей «Криница», «Кубанская казачья вольница», вокального ансамбля «Дивертисмент» Республики Адыгея, детско-юношеского ансамбля танца «Хасавюрт», народного фольклорного ансамбля «Тлярата» и др.

Выводы. Таким образом, особенности формирования навыков коммуникативного взаимодействия у будущих менеджеров культурного туризма при дистанционном обучении связаны с привлечением широкого спектра участников и зависит от установления контактов между преподавателем, организациями и студентами для решения различных проблем. В процессе осуществления коммуникативного взаимодействия происходит формирование навыков взаимодействия, освоение предметного содержания дисциплины «Информационно-коммуникативные технологии в подготовке менеджера туристских услуг».

Освоение специфики технологий коммуникативного взаимодействия при дистанционном обучении обязательное условие результативной обучения студентов. Преподаватели, выстраивающие свои

коммуникативные отношения со студентами в процессе дистанционного обучения, должны ориентироваться на формирование коллегальности и профессиональной общности, на создание коммуникативной среды, отличающейся благоприятным психологическим климатом и способствующим развитию творческого потенциала студентов. Коммуникативное взаимодействие должно быть систематическим и непрерывным и учитывать нравственно-этические аспекты совместного общения, как со студентами, так и с различными учреждениями туристского бизнеса. Оценивая роль технологий информационно-коммуникативного взаимодействия субъектов в дистанционном образовательном процессе вуза, следует акцентировать роль преподавателя, включенного в процесс разнообразных взаимоотношений: он должен создавать условия для успешной коммуникации, ориентироваться на совместную деятельность, использовать различные технологии развития способности студентов к «уделенному» общению.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избр. психол. тр. / Под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 382 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
3. Википедия. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерфейс_пользователя (дата обращения 09.09.2020).
4. Егорова Е.Н. Подготовка будущих менеджеров культурного туризма к работе в контексте EVENT мероприятий // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 136-139.
5. Корсунова О. Слово в защиту хакера или штрихи к портрету компьютерного поколения. URL: <http://ps.lseptember.ru/article.php?ID=200206207> (дата обращения 09.09.2020).
6. Леонтьев, А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Академия: Смысл, 2007. – 365 с.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
8. Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001. – 448 с.
9. Минаев А.И., Исаева О.Н., Кирьянова Е.А., Горнов В.А. Особенности организации деятельности вуза в условиях пандемии // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29858> (дата обращения: 07.09.2020).
10. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
11. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 29 января 2020 г. № 146 «О мерах по предупреждению распространения коронавирусной инфекции».

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и физической культуры Егорова Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА К РАБОТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования навыков межкультурного взаимодействия у студентов в вузе на основе копинг-стратегий; анализируются основные препятствия, мешающие продуктивной межкультурной коммуникации (особенности культурных и языковых различий, невербальные коммуникации, стереотипы, влияющие на восприятие и коммуникативные контакты, стремление оценивать поведение людей на основе своих культурных ценностей чрезмерная тревога, приводящая к стрессу); определены копинг-стратегии при изучении дисциплины «Межкультурные коммуникации»; предложены тренинги, направленные освоение копинг-механизмов в процессе межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: менеджмент, копинг-стратегии, стресс, культурный туризм, образовательная среда вуза.

Annotation. The article deals with the current problems of forming the skills of intercultural interaction among University students based on coping strategies; analyzes the main obstacles to productive intercultural communication (features of cultural and linguistic differences, non-verbal communication, stereotypes that affect perception and communication contacts, the desire to evaluate people's behavior based on their cultural values, excessive anxiety that leads to stress); defines coping strategies in the study of the discipline "Intercultural communication"; offers training aimed at mastering coping mechanisms in the process of intercultural interaction.

Keywords: management, coping strategies, stress, cultural tourism, educational environment of the University.

Введение. В современном туристическом бизнесе возрастает потребность в специалистах с высоким уровнем компетенций в области коммуникативной культуры, обеспечивающей взаимодействие с субъектами туристического бизнеса. Потребители культурного туризма, ориентированные на знакомство с архитектурой, живописью, музыкой, традициями, образом людей страны посещения, нуждаются в высокоорганизованных, профессиональных менеджерах. К одной из основных причин, затрудняющих развитие культурного туризма в нашей стране, относится нехватка квалифицированных кадров в туристской индустрии: выпускники вузов нуждаются в приобретении знаний, умений и способов взаимодействия в поликультурной среде, которые должны быть сформированы в процессе подготовки к вузу.

Российская система подготовки кадров для сферы туризма на современном этапе переживает период интенсивных перемен, обусловленных новыми требованиями рынка туристских услуг, необходимостью подготовки специалистов, владеющих технологиями, ориентированными на высокий уровень запросов

общества. Сегодня востребованы программы подготовки будущих менеджеров культурного туризма, готовых и способных к работе в поликультурной среде на основе межкультурного взаимодействия. Реализация поликультурного образования в вузах, ориентированных на подготовку менеджеров туризма, предусматривает знакомство с культурой, овладение технологиями межкультурного взаимодействия. Поликультурное образование предусматривает формирование у студентов способности продуктивно взаимодействовать с людьми разных национальностей, традиций, религий и т.д. При разработке программ копинг-стратегий подготовки будущих менеджеров культурного туризма к работе поликультурной среде учтены основные положения поликультурного образования, которое включает «освоение соответствующих знаний, овладение процедурами межнационального общения, воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру» [4]. Разрабатывая копинг-стратегии поликультурного взаимодействия, учтены основные положения, разработанные В.А. Ясвин, указывающие на необходимость использования эффективных форм и методов обучения [7], позволяющих выбирать целевые ориентиры образовательного процесса, ориентированные на межкультурное взаимодействие.

Стратегии копинг-поведения должны учитывать особенности поликультурной среды в деятельности менеджеров культурного туризма, представляющей социальное и культурное пространство, ориентирующее на «сосуществование и взаимодействие в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур и их представителей, а также подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию» [3]. Межкультурная коммуникация, как учебная дисциплина подготовки будущих менеджеров культурного туризма, формируется на междисциплинарной основе и учитывает теоретические знания истории, культурологии, психологии, социологии, фольклористики и т.д.

Изложение основного материала статьи. Освоение технологий межкультурной коммуникации в процессе обучения в вузе стало осуществляться в Америке с середины XX века, а в Европе эти проблемы приобрели исключительную актуальность в последние два десятилетия. Автор исследования, посвященного невербальной коммуникации и межкультурным отношениям Варна [2], рассмотрел основные препятствия, мешающие продуктивной межкультурной коммуникации. В числе основных он назвал: а) допущение сходств, что является ошибочным, так как коммуникативные средства формируются на основе особенностей культуры; б) языковые различия, которые необходимо учитывать, ибо незнание невербальной коммуникации (интонация, жесты, мимика и пр.) приводит к возникновению проблем общения; в) ошибочные невербальные интерпретации, приводящие к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный процесс; г) предубеждения и стереотипы, влияющие на восприятие и коммуникативные контакты при взаимодействии; д) стремление оценивать поведение людей исходя из своих представлений о культурных ценностях; е) повышенная тревога или напряжение, сопровождающие процесс межкультурной коммуникации, приводящие к стрессам.

Стремление преодолеть возникающие стрессовые ситуации в общении, оснащение будущих менеджеров культурного туризма технологиями, способствующими эффективному взаимодействию, предопределили многочисленные исследования, направленные на изучение копинг-механизмов, способствующих успешной профессиональной деятельности. Впервые термин «coping» был использован Л. Мерфи (Murphy L. [10]) в 1962 году при исследовании способов управления стрессами, возникающими в ситуациях психологической угрозы. Теория копинга связана с исследованиями проблемы стресса и его преодоления в работах Р.С. Лазарус (Lazarus R.S., 1966 [8]). Борьбу со стрессом автор рассматривает как стратегию действий, предпринимаемую человеком при угрозе физического, личностного или социального благополучия. На основе копинга будущие менеджеры культурного туризма формируют копинг-стратегии (личностные стили) на основе которых происходит дальнейшее освоение студентами продуктивных стратегий, изучение причин и способов противодействия стрессам. Эффективная профессиональная деятельность будущих менеджеров культурного туризма возможна при противодействии состоянию чрезмерного эмоционального возбуждения или стрессовой ситуации.

В рамках учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация» продуктивными являются технологии, разработанные в работах Р. Лазаруса и С. Фолькмана (Lazarus R., Folcman S. [9]) и направленные на базисные копинг-стратегии, свидетельствующие о способности человека определять суть проблемы, результативно справляться со стрессом. Так, копинг-стратегия поиска социальной поддержки ориентирует на поведенческие аспекты, способствующие адекватной реакции на стрессовую ситуацию, а копинг-стратегия избегания направлена на уменьшение эмоционального напряжения. Как правило, первый опыт взаимодействия студентов с представителями поликультурной среды сопровождается стрессом и эмоциональным напряжением, что связано с субъективной оценкой самореализации в контексте «потока действий и реакций». Усвоение личностных стилей поведения направлены на преодоление стресса и эмоционального возбуждения как средства эмоциональной регуляции.

В процессе подготовки студентов осуществлялось наблюдение, которое позволило выявить следующие варианты поведения при межкультурном взаимодействии, а также копинг-стратегии, используемые будущими менеджерами культурного туризма: 8% студентов демонстрировали стратегию конфронтации, агрессивное общение, приводящее к стрессу; 12% – предпочитали стратегию дистанцирования, негативно сказывающейся на взаимодействии; 11% студентов стремились осуществлять самоконтроль своего поведения и эмоционального состояния, что влияет на эмоциональные переживания, не позволяющие продуктивно решать поставленную задачу; 15% студентов стремились получить социальную поддержку путем обращения к своему окружению; 22% студентов самостоятельно реагировали на сложившуюся стрессовую ситуацию, принимали на себя ответственность за решение проблемы; 9% студентов избирали стратегию избегания в решении проблемы, создавая еще большие трудности своего взаимодействия в поликультурной среде; 18% – были ориентированы на стратегию рационального планирования своего копинг-поведения; 22% студентов рассматривали копинг-стратегию, как способ своего личностного роста. В процессе наблюдения было определено, что студентами чаще использовалась эмоциональная копинг-стратегия: у 28% будущих менеджеров культурного туризма определена ориентация на урегулирование своей эмоциональной реакции; отмечена тенденция справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызывает стресс. Копинг, связанный с когнитивно-поведенческой стратегией, отмечен у 18% студентов. Данная стратегия связана со стремлением студентов самостоятельно изменить неоднозначную ситуацию, вызывающую стресс. От успешности (конструктивные стратегии, приводящие к преодолению сложной ситуации) или неуспешности (неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению сложной ситуации) формируется опыт

использования навыков продуктивного межкультурного взаимодействия. Указанные критерии (эмоционально-проблемный, когнитивно-поведенческий, успешный-неуспешный), определяющие продуктивность межкультурного взаимодействия, являются оценочными, позволяющими студентам определить свой уровень использования стратегий преодоления.

В процессе изучения предмета «Межкультурные коммуникации» особое значение приобретают конструктивные (опора на собственные силы, стремление проанализировать ситуацию) и неконструктивные (предрасположенность к использованию избегания взаимодействия или агрессивной реакции) копинг-стратегии [6]. Отмечено, что студенты не используют копинг-стратегии в «чистом» виде, а сочетают их разные варианты в определенных ситуациях. Кроме того, практика свидетельствует о том, что нет идеальной стратегии: приемлемая в одной ситуации, копинг-стратегия может оказаться недейственной для другой [11].

Особое значение при реализации копинг-стратегий подготовки будущих менеджеров культурного туризма к работе поликультурной среде приобретают тренинги. Исходя из того, что копинг представляет форму поведения, отражающую готовность студентов к решению профессиональных задач межкультурного взаимодействия, выбор активных действий повышает вероятность устранения отрицательного воздействия источников стресса. В процессе подготовки студентов был разработан тренинг, включающий пять этапов, направленных на реализацию копинг-стратегий: *пропедевтический этап*, представляющий возможность кратко ознакомиться с основными понятиями, принципами и подходами копинг-стратегий. На данном этапе создаются благоприятные условия, направленных на ознакомление с правилами работы группы, установления позитивного эмоционального контакта. Определив основные виды копинг-стратегий, или стратегий совладающего поведения с включением самой проблемы, необходимо определить активные действия и косвенное воздействие, совладание. В процессе данного этапа студенты приобретают опыт систематизации и анализа своего поведения; *этап приобретения коммуникативных навыков и навыков саморегуляции*, позволяющий расширить спектр средств совладания со стрессом посредством освоения регулирования форм проявления чувств и эмоций. Для достижения эффективного результата в процессе тренинга используются деловые и ролевые игры, дыхательные упражнения, психогимнастика. Особое значение приобретает создание индивидуальных правил совладающего поведения, упражнения на релаксацию и расслабление, механизмом которых становится осознание и принятие своих переживаний, вызванных продуктивным копинг-поведением. Особое значение приобретает теория когнитивного диссонанса, в которой рассматриваются уровни самооценки: а) самоубеждение (корректировка копинг-поведения на основе изменения установок); б) сохранение самооценки (дистанцирование и осмысление ситуации); в) самосовершенствование (поиск дополнительного социального признания) (Э. Аронсон [1, с. 214-215]). Студенты активизируют процесс саморегуляции своих чувств, эмоций и переживаний на основе использования способов их трансформации; *этап формирования и расширения возможностей использования адаптивных когнитивных копинг-стратегий*, основанных на осознании имеющихся непродуктивных копинг-стратегий. Используются тренинги, направленные на приобретение навыков анализа проблемных ситуаций, сохранения самообладания в ситуациях непродуктивного межкультурного взаимодействия. Результативность приобретенного опыта оценивается при получении обратной связи от участников тренинга в процессе ролевых игр и воспроизведения ситуаций на основе кабинетных кейс-стади, а также упражнений на релаксацию. Студенты оценивают личные достижения в овладении механизмами снятия напряжения, используют упражнения на мышечную релаксацию, снятие эмоционального напряжения, самонаблюдение, способствующее формированию позитивного мышления. Особое место в данном процессе занимает самооценка, которая выступает как устойчивое структурное образование, как центральный компонент Я-концепции [5]. Ученые отмечают, что самооценка возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания и не может быть конечной, поскольку сама личность развивается, а, следовательно, меняются и ее представления о себе. Так, например, если студент имеет заниженную самооценку, он должен быть ориентирован на овладение копинг-механизмами приспособления к возникающей ситуации взаимодействия; студенты с завышенной самооценкой ориентируются на инновационное поведение, преобразующее авторитарное взаимодействие на сотрудничество.

Выводы. Таким образом, при разработке копинг-стратегии на основе опыта, сформированного в процессе обучения в вузе, происходит осмысленный отбор необходимых для деятельности будущего менеджера культурного туризма способов, способствующие развитию средств преодоления стресса в процессе межкультурной коммуникации. Копинг-стратегии при изучении дисциплины «Межкультурные коммуникации» должны рассматриваться как отработанные ответы студентов на сложности взаимодействия, как способы управления стрессором. Сформированные устойчивые копинг-стратегии мотивируют активность студентов, определяют особенности межкультурного общения с людьми, выбор адаптивных механизмов и копинг-стратегий. Формирование копинг-поведения будущих менеджеров культурного туризма способствует индивидуальному образу их поступков в затруднительной ситуации: на основе ресурсов личности (когнитивной сферы, ценностной мотивации личности на взаимодействие и пр.), происходит саморегулирование поведения, выбор средств общения, достигается необходимый эффект коммуникативного взаимодействия.

Литература:

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. - СПб.: Прайм-Еврознак. - 2004. - 558 с.
2. Варна Л.М. Теории невербальной коммуникации и межкультурных отношений. - М., ЗАО «Издательство БИНОМ», 1991. - 67 с.
3. Викулина М.А. Поликультурная среда вуза и формирование толерантности студентов / М.А. Викулина, Е.А. Пугачева. - Набережные Челны: НФ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. - 148 с.
4. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. - М.: Прометей, 2002. - 72 с.
5. Самосознание и защитные механизмы личности / Под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара, 2003. - 656 с.
6. Черемисина Д.С. Копинг-стратегии социально-психологической адаптации подростков группы риска // Социальное партнерство в деятельности психолога: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции. - Тольятти: Тольяттинский гос. ун-т, 2015. - С. 110-116.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.

8. Lazarus R.S. and Launier R. Stress-Related Transactions between Person and Environment // L.A. Pervin, M. Lewis (eds). Perspective in International Psychology N.Y.: Plenum, 1978. P. 287-327.
9. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – N.Y., 1984. – 218 p.
10. Murphy L.B., Moriarity A. Vulnerability, Coping and Growth. New Haven: Yale University Press, 1976. – P. 223.
11. Skripkina A.V., Turavets N.R., Vakulenko E.G., Egorova E.N., Shchurov E.A. The coping behavior strategy of self-realization of students with disabilities // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. T. 10. № 10. С. 2603-2605.

Педагогика

УДК 371

магистрант Захарченко Александра 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 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)

СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу представления о формировании коммуникативной компетентности обучающихся младшей школы, основываясь на материалах, связанных с понятием «коммуникативная компетентность» и определениях известных исследователей.

Ключевые слова: формирование, коммуникативная компетентность, младшая школа, образование, обучающиеся.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the concept of formation of communicative competence of primary school students, based on materials related to the concept of "communicative competence" and definitions of well-known researchers.

Keywords: formation, communicative competence, primary school, education, students.

Введение. Общение и коммуникация представляют собой процессы восприятия и передачи вербальной информации, являются элементами одной общей коммуникативной деятельности [3].

Понятие «общение» в различных сферах трактуется неодинаково. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) описывают общение как один из многих видов человеческой деятельности [10, 18]. Философы (М.С. Каган, Ю.Д. Прилюк) отмечают социализирующую и индивидуализирующую функции общения в процессе становления личности [15]. Исследователь в области философии и культуры М.С. Каган в работе «Мир общения. Проблема межсубъектных отношений» утверждает, что процесс общения может быть материальным, практическим, духовным и информационным, а коммуникация, как процесс, состоит лишь в передаче сообщений [15]. Психологи (М.И. Боришевский, Т.А. Репина) в своих исследованиях раскрывают закономерности функционирования и развития личности в процессе общения [8]. Учёные в области дошкольной педагогики (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш) указывают на обязательное разделение понятий «общение» и «коммуникация» для наиболее правильного формирования коммуникативной деятельности ребенка [6].

Современный исследователь в области педагогики Н.Б. Ишханян под коммуникативной деятельностью подразумевает систему последовательно реализуемых действий, направленных на решение конкретной задачи, и представляет собой «шаг» в направлении к цели общения. Трактуя иначе, это – многогранный феномен межличностного взаимодействия людей [16].

В книге «Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов» К.Х. Каландаров определяет термин «коммуникация» как деятельность, обусловленную системой социально значимых норм и оценок, образцов и правил общения, приемлемых в обществе [16].

Изложение основного материала статьи. Понятие «компетентность» произошло от англ. «competence» – и компетентность, и компетенция. Синонимами понятию «компетентность» служат слова «умение», «знание», «квалификация», «способность». Компетенция, в свою очередь, трактуется как «правомочность», «подготовка», «юрисдикция» [9].

В научную сферу термин «коммуникативная компетенция» ввел американский учёный-лингвист Д. Хаймс, определяя его «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [34].

Значительное количество трактовок определения «коммуникативная компетенция» обуславливается множеством различных подходов к объяснению этого понятия.

Одним из первых термин «коммуникативная компетентность» применил отечественный психолог, специалист по проблемам общения А.А. Бодалев, интерпретируя понятие как «способность устанавливать эффективные контакты с другими людьми и поддерживать их, имея достаточный объём знаний и умений» [7]. В книге «Межличностное общение» (авторы Н.В. Казаринова, В.Н. Куницина, В.М. Погольша) коммуникативная компетентность трактуется как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах...» [17].

Проблемы, понятия, инструментарий» Д.А. Иванов объясняет дефиницию «коммуникативная компетенция» как умение человеком ставить и решать конкретные коммуникативные задачи; определять цели, учитывать намерения и способы коммуникации [13].

Исследователь в области социальной психологии Л.Е. Орбан-Лембрик отмечает, что понятие «коммуникативная компетенция» сочетает в себе набор знаний, благодаря которым человек может ориентироваться в той или иной ситуации, принимать решения и достигать целей. Коммуникативная компетенция, по ее словам, – набор коммуникативных знаний и умений для осуществления коммуникативной деятельности [20]. Специалист в области лингвистики Е.М. Бастрикова определяет коммуникативную компетенцию как приобретённую способность к коммуникации, которую человеку необходимо постоянно развивать и совершенствовать [3]. Автор учебника по социальной психологии Г.М. Андреева рассматривает понятие «коммуникативная компетенция» как средство, позволяющее человеку эффективно выстроить коммуникативную деятельность в условиях межличностного взаимодействия. [1]. В учебнике «Социальная психология» (авторы А.М. Сухов, А.А. Деркач) дефиниция «коммуникативная компетенция» трактуется как определённый навык человека ориентироваться в различных ситуациях, а также свободное владение им средствами вербальной и невербальной коммуникации [27].

По мнению австралийского лингвиста М. Халлидея, коммуникативная компетенция – функциональная основа языка, обязанность которой соответствовать конкретным функциям [33]. М. Финоккиаро в своей работе объясняет коммуникативную компетенцию как умение понимать и воспроизводить родной язык правильно в соответствии с социолингвистической ситуацией реальной жизни [32].

Коммуникативная компетенция – это своего рода способность человека общаться, суть этой компетенции заключается в умении налаживать взаимодействие одного человека с другими. Лингвист и педагог В.В. Сафонова утверждает, что коммуникативная компетенция обеспечивает комплексное использование языковых и неязыковых средств с целью коммуникации в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в них, а также инициативность общения [24].

Анализ научных источников свидетельствует, что коммуникативная компетенция – это обобщенное коммуникативное свойство личности, которое включает в себя развитые коммуникативные способности человека, сформированные у него умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. Из чего следует, что сформированная коммуникативная компетенция предоставляет возможность говорящему успешно вступать в вербальные и невербальные контакты для решения коммуникативных задач.

Коммуникативная компетенция состоит из большого количества составляющих, что нашло отражение в табл. 1 [4].

Таблица 1

Составляющие коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция	знания особенностей людей, с которыми необходимо общаться
	владение соответствующими коммуникативными технологиями
	умение анализировать жесты, мимику и интонации собеседника
	знакомство с азами ораторского искусства, их практическое применение
	способность избегать конфликтов и регулировать возникшие
	богатый словарный запас
	способность к эмпатии
	соблюдение норм этики и этикета
	навыки активного слушания
	грамотность и стилистическая нормированность письменной речи
	развитая устная речь, уверенная интонация и соответствующая эмоционально-ситуативная окраска
	умение аргументировать и отстаивать свои взгляды

Коммуникативные компетенции носят универсальный характер, так как подчеркивают самые значимые аспекты межличностного общения, которое представляет собой процесс предметного и информационного взаимодействия людей. В ходе межличностного общения каждый участник реализует конкретные цели, одновременно познавая и изменяя себя, а также своего собеседника.

Известный российский лингвист Е.И. Пассов разделяет многочисленные коммуникативные компетенции личности на две, постоянно взаимодействующие друг с другом, группы, (табл. 2) [21].

Таблица 2

Коммуникативные компетенции личности (по Е.И. Пассову)

Коммуникативные компетенции личности	
базовые	процессуальные
отражают содержательную суть общения (приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение)	обеспечивают социальное взаимодействие (умение анализировать чувства и состояния собеседника, его взгляды; умение выступать перед другими; слушать других; сотрудничать с ними; управлять; подчиняться и т.д.)

Развитие коммуникативной компетенции личности обеспечивает овладение жизненно необходимыми знаниями, умениями, навыками, которые позволяют ориентироваться в окружающем мире и проявлять самостоятельность, реализуя собственные потребности. Общение и коммуникация начинаются со становления социальных связей и их реализации в обществе. Формирование коммуникативной компетенции – крупная социальная и психолого-педагогическая проблема, залог правильного психологического развития личности и обязательное условие успешной самореализации.

Британскими лингвистами М. Кенелом и М. Свейном была предложена структура коммуникативной компетенции, которая включает в себя четыре компонента [16].

Таблица 3

Компоненты коммуникативной компетенции (по М. Кенелу и М. Свейну)

дискурсивная	способность объединить отдельные предложения в связное сообщение
грамматическая	уровень усвоения собеседником грамматического кода, словарный запас, знание языковых правил
социолингвистическая	способность своевременно применять и понимать автоматические формы в различных контекстах
стратегическая	умение использовать вербальные и невербальные средства при угрозе срыва коммуникации

Собственную модель коммуникативной компетенции предлагает выдающийся российский учёный Н.И. Гез: вербально-коммуникативная; лингвистическая; вербально-когнитивная [11].

В основном, модели коммуникативной компетенции строятся с использованием системного подхода, который рассматривает коммуникативную компетенцию как систему, определяет её внутренние качества, связи и отношения [11]. Благодаря этому подходу происходит деление на множество микросистем, в зависимости от имеющихся коммуникативных задач. Коммуникативная компетенция представляет собой набор правил, усвоение которых обеспечивает возможность использовать язык в процессе коммуникации.

Исследователи характеризуют понятие «коммуникативная компетенция», опираясь на различные критерии этого понятия. Это даёт понимание того, что отсутствует некая общепринятая структурность этого явления и сопровождается большими сложностями. На сегодняшний день понятие «коммуникативная компетенция» не является окончательно определённым и имеет динамический характер. Это совокупность знаний и умений, которые позволяют развивать способности, ориентироваться в различных ситуациях и формировать коммуникативные характеристики личности [12].

Проблемами формирования компетенций в процессе обучения занимаются как отдельные ученые, так и международные организации, среди которых ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНИСЕФ, Совет Европы, Международный департамент стандартов, Организация Европейского сотрудничества и развития и др.

Международный департамент стандартов для обучения, достижения и образования (InternationalBoardofStandardsfor 21 Training, PerformanceandInstruction (IBSTPI) определяет понятие компетенции как способность квалифицированно осуществлять деятельность. Говорится, что компетенция – набор знаний, умений, навыков и отношений, которые позволяют личности выполнять функции, направленные на достижение определенных стандартов в какой-то конкретной области [1].

Термин «коммуникативная компетенция» в педагогической литературе не ново, но однозначная трактовка всё ещё отсутствует. В большинстве случаев под «коммуникативной компетенцией» понимают способность устанавливать и поддерживать контакты. Понятие коммуникативная компетенция включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективное осуществление коммуникативного процесса.

Формирование коммуникативной компетенции в начальной школе – условие успешности обучения младших школьников. По словам доктора педагогических наук А.В. Хуторского, коммуникативная компетенция младших школьников включает в себя:

- знание способов взаимодействия с окружающими событиями и людьми;
- навыки работы в группе, коллективе;
- владение различными социальными ролями [29].

Г.К. Селевко и А.В. Баранников определяют коммуникативные компетенции младших школьников как умение вступать в коммуникацию, быть понятым, уметь вступать в дискуссию, защищать собственную точку зрения, уметь слушать и слышать собеседника [25].

В работе «Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий» С.Г. Батырева [4] обобщила результаты многих исследований и составила структуру коммуникативной компетенции младшего школьника, которая состоит из компонентов (табл. 4).

Таблица 4

Структура коммуникативной компетенции младшего школьника (по С.Г. Батыревой)

Компоненты	Содержание
Когнитивный	коммуникативные знания, знания основных правил организации общения; опыт общения, личностно-коммуникативные наставления
Коммуникативно-речевой	умение говорить и слушать, держать паузу; владение мимико-пантомимическим сопровождением, интонацией; умение и способность управлять громкостью, темпом речи, умение контролировать движения тела, то есть избегать лишних движений
Социально-перцептивный	способность к эмпатии, регулированию эмоционального
Интерактивный	способность к гибкой стратегии общения, конструктивному поведению в конфликтной ситуации, обладание тактикой организации взаимодействия

Коммуникативная компетенция – это также готовность к адекватному и эффективному использованию коммуникативных знаний, навыков и умений в повседневной деятельности. Коммуникативная компетенция носит нормативный характер, содержит в себе нормы и правила коммуникативного поведения в обществе, выступает личностной характеристикой каждого человека.

Одна из важнейших задач начальной школы – развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Коммуникация, в этом случае, представляет собой особую функцию общения, которая осуществляется в передаче и принятии конкретной информации. Данная функция играет особую роль в межличностных отношениях, так как информационные процессы определяют значительную часть жизнедеятельности современного человека. Формирование коммуникативной компетентности – важнейшее условие социализации младшего школьника.

Коммуникативная компетенция в сфере начального общего образования представляет собой соответствие требованиям, которые предъявляются к освоению представлений о способах коммуникации, коммуникативных действий, устойчивого позитивного опыта их применения и системы мотивов, отношений и ценностей коммуникативной деятельности младших школьников.

Исходя из требований ФГОС НОО к достижению планируемых результатов, коммуникативная компетенция младших школьников представляет из себя соответствие требованиям к освоению представлений о способах, целях и видах коммуникации, предметных и универсальных коммуникативных действий, устойчивого позитивного опыта их применения и системы мотивов, отношений и ценностей коммуникативной деятельности младших школьников.

Коммуникативная компетенция приобретает особую значимость на уровне начального общего образования, т.к. речевое общение – основное условие развития мышления и речи ребенка, а именно в младшем школьном возрасте окончательно формируются внутренняя речь, эмпатия, монологическая речь и закладываются основы письменной речи. Формирование коммуникативной компетенции как результата начального общего образования служит условием успешности дальнейшего обучения младших школьников.

В статье «Обсуждаем новые стандарты: социальная компетентность учащихся» Р.Ш. Мошина делит коммуникативную компетентность на элементы:

1) эмоциональный (эмоциональная отзывчивость, эмпатия, чувствительность к другому, умение сопереживать, внимательность);

2) когнитивный (способность предугадать поступки другого человека, плодотворно решать различные спорные ситуации, возникающие между людьми);

3) поведенческий (способность ребенка к взаимодействию, содействию, а также инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.) [19].

В этой связи, формирование коммуникативной компетенции младших школьников как планируемого результата на уровне начального общего образования требует системного подхода, реализованного на всех этапах образования. Эффективность процесса формирования коммуникативных умений и навыков обеспечивается реализацией таких условий организации образовательного процесса:

- высокая мотивация обучения школьников;
- высокая творческая активность школьников;
- принятие субъектной позиции младшего школьника в коммуникации;
- отказ от авторитарного стиля педагогической деятельности;
- учёт возрастных особенностей младших школьников;
- дифференцированный подход к формированию коммуникативной компетенции с учётом индивидуальных особенностей младших школьников;
- центрирование образовательного процесса по формированию коммуникативной компетенции на позитивном опыте коммуникативной деятельности младших школьников;
- обогащение содержания образовательного процесса [26].

В связи с этим, одной из приоритетных задач современной начальной школы является формирование коммуникативной компетентности учащихся – воспитание свободной личности, способной отстаивать свои интересы и точку зрения, не прибегая к агрессии, свободно и грамотно выражать мысли и чувства, брать ответственность за свои действия и поступки.

Важнейшее условие для формирования коммуникативной компетентности младших школьников – взаимодействие учителя, обучающихся и их родителей. Коммуникативный подход предполагает создание такого пространства взаимодействия субъектов деятельности, в котором каждый активно включается в коллективный поиск истины, высказывает, аргументирует свои мысли, уважительно отстаивает свои позиции в диалоге, формирует взаимоприемлемую точку зрения. Коммуникативные технологии предполагают организацию учебно-воспитательного процесса, в которой, вследствие активного включения обучающихся в процессе поиска истины, повышаются интенсивность и эффективность учебного процесса.

Развитие коммуникативных способностей максимально реализуется через технологию сотрудничества. Становление коммуникативной компетентности младшего школьника – одна из ключевых составляющих, которыми должна обладать личность, способная успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

При формировании коммуникативной компетентности обучающихся младшей школы необходимо учитывать ведущую роль социальной коммуникации как способности, возможности и готовности эффективно взаимодействовать с другими людьми. Современная начальная школа должна подготовить младшего школьника думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, обладает внутренней культурой. Цель коммуникативной составляющей заключается в том, чтобы младший школьник умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Овладение коммуникативной компетентностью – это необходимое условие формирования социально активной личности.

Выводы. Исследовав материалы, связанные с понятием «коммуникативная компетентность» мы пришли к выводу, что существует множество определений этого термина, однако, на сегодня не представлено одного общепринятого, так как эта сфера достаточно обширна и включает в себя значительное количество элементов. Ознакомившись с уже известными определениями, мы сформулировали собственное, которое описывает коммуникативную компетентность как комплексное личностное образование, представляющее совокупную теоретическую и практическую готовность личности к осуществлению различного рода коммуникации.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высшего учебного заведения / Г.М. Андреева. — Москва.: Аспект Пресс, 2001. – 350 с.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010
3. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Е.М. Бастрикова. Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань, 2004. 348 с.
4. Батырева, С.Г. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Литературное чтение. 2 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / С.Г. Батырева. - Москва: Просвещение, 2013. - 95 с.
5. Бацевич, Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: Учебн. / Ф.С. Бацевич. - Москва.: Центр учеб. лит-ры, 2014. - 472 с.
6. Богуш, А.М. Дошкольная лингводидактика: Теория и методика обучения родного языка / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. - Москва.: Высшая школа, 2007 - 542 с.
7. Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во Институт практической психологии. – Воронеж: Н.П.О., Модек, 1996. – 256 с.
8. Боришевский, М.И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения / М.И. Боришевский // Вопросы психологии, 2012, № 5, С. 121-128
9. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - Москва: Логос, 2009. - 334 с.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. — Москва.: Педагогика, 2012. — 488 с.
11. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам / Н.И. Гез. — Москва.: Высш. школа, 2016. — 373 с.
12. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – Москва.: Просвещение, 2015. – 183 с.
13. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов. Учебно-методическое пособие. – Москва.: АПКИПРО, 2013. – 101 с.
14. Ишханян, Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвокультурной компетенции / Н.Б. Ишханян // Иностранные языки. - 2015 - № 3-4. - С. 69-74.
15. Каган, М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. - Москва.: Политиздат, 2011 - 319 с.
16. Каландаров, К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов / К.Х. Каландаров. - Москва.: Гуманит. центр «Монолит», 2018 - 80 с.
17. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына. – Спб.: Питер, 2012. – 544 с.
18. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - Москва.: Просвещение, 2011. - 575 с.
19. Мошнина Р.Ш. Обсуждаем новые стандарты: социальная компетентность учащихся // Начальная школа: газ. изд. дома «Первое сентября». – 2010. – №1. – С. 2-3.
20. Орбан-Лембрик, Л.Е. Социальная психология: пособие / Л.Е. Орбан-Лембрик – Киев.: Академвидав, 2013. – 448 с.
21. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод воспитания / Е.И. Пассов. - Москва.: Просвещение, 2014 - 223 с.
22. Петренко Е.Г. Внутришкольное управление процессом развития коммуникативной компетентности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петренко Елена Гургеновна. – Белгород: Белгород. гос. ун-т., 2010. – 218 с.
23. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социальнопсихологический тренинг / Л.А. Петровская // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - Москва.: Смысл, 2017. – 210 с.
24. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности / В.В. Сафонова. — Москва, 2012. – 528 с.
25. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Г.К. Селевко. Москва.: Народное образование, 2011. – 320 с.
26. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследования / Г.Н. Сериков. - М.: Владос, 2005. - 440 с.
27. Сухов, А.Н. Социальная психология / А.Н. Сухов. Учебное пособие для вузов. — Москва.: Академия, 2011. — 600 с.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС) утвержден МОиН РФ приказом №373 от 06 октября 2009 года; зарегистрирован в Минюстом России 22.12.09, регистрация №17785 – М.: Просвещение, 2014.
29. Хуторской, А. Ключевые компетентности, как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. - 2013. - №2. - С. 58-64.
30. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. Language Testing in Practice. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 377 p.
31. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. - 2010 - P. 1-47.
32. Finicchiaro M. Criticism, reasoning and judgment in science // critical rationalism, metaphysics and science. Essays for Joseph Agassi. - Kluwer, 2015.
33. Halliday M.A.K., Hasan R., Christie F. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
34. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. Literature.

УДК 378.146

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог дополнительного образования Бобков Герман Сергеевич

Центр проектного творчества «Старт ПРО» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НА БАЗЕ СДО MOODLE

Аннотация. Актуальным вопросом в современном образовании является оптимизация контроля успешности обучения студентов с помощью дистанционного тестирования. Инструментарий статистической обработки результатов тестирования на базе СДО Moodle помогает анализировать не только результаты, но и построение вопросов, их дифференцирующую способность. Проведена оценка результатов тестов, размещенных в дистанционных курсах естественнонаучных дисциплин и количества осуществленных попыток, определены критерии отбора вопросов для итогового тестирования.

Ключевые слова: дистанционное тестирование, СДО Moodle, текущий контроль.

Annotation. An urgent issue in modern education is the optimization of monitoring the success of students' learning through distance testing. The Moodle tool for statistical processing of test results helps you analyze not only the results, but also the construction of questions and their differentiating ability. The results of tests placed in distance courses of natural science disciplines and the number of attempts made were evaluated, and the criteria for selecting questions for final testing were determined.

Keywords: remote testing, SDO Moodle, current control.

Введение. Процесс освоения студентами дисциплины должен быть интерактивным, то есть необходимо взаимодействие субъектов образовательного процесса и контроль успешности прохождения курса. Инструментом такого контроля в образовательном учреждении являются контрольно-измерительные материалы (КИМы), представляющие совокупность заданий различного типа [2]. До определенного времени главным методом контроля был устный опрос, проводимый на занятии, но сейчас место опроса все больше занимает тестирование.

Тестирование, предполагающее быструю оценку усвоения определенного материала обучающимися на основе батареи заранее подготовленных вопросов, имеет достаточное количество преимуществ перед классическим опросом – и, в первую очередь, это технологичность оценки. Однако, у данного метода имеются и недостатки. Чаще всего к ним относят возможность случайного угадывания результатов, отсутствие внимательного изучения вопроса, ответы по методу «случайного тыка». Также к недостаткам можно отнести быстрое распространение между студентами правильных ответов и ответы по подсказкам.

В настоящее время споры между сторонниками и противниками тестов продолжаются, однако многие обстоятельства, в том числе обучение в дистанционном формате, приводят к необходимости использования тестов как главного инструмента текущего, а, зачастую, и промежуточного контроля. Исходя из этого, важной задачей преподавателя становится подготовка таких тестов, которые бы могли объективно оценить уровень продвижения студентов в освоении материала дисциплины, выявить пробелы в изучении тем для дальнейшего восполнения.

Достаточно важным представляется разделение видов тестирования на обучающее и контрольное [1]. Для первого типа, которое можно назвать формирующим, оценивание выступает важным инструментом преподавателя и студента повышения эффективности образовательного процесса. Здесь наиболее важным является не само оценивание, получение определенных баллов, а выяснение слабых мест в понимании студентом или студентами изучаемого материала. Обучающие тесты, таким образом, должны включать в себя все ключевые вопросы новой темы, а по результатам должно при необходимости происходить пояснение и разбор трудных моментов.

Для построения контрольного тестирования, которое может использоваться для промежуточного контроля, необходим особый отбор вопросов, отвечающих требованиям необходимой трудности и объективности.

Дистанционное обучение на платформе СДО Moodle позволяет осуществлять текущий и промежуточный контроль знаний студентов на основе такого инструмента как тест. При формировании теста можно генерировать различное количество вопросов открытого и закрытого типа, обеспечивать их случайное перемешивание при прохождении каждым обучающимся, определять время прохождения теста, количество попыток и необходимый минимум правильных ответов. При изучении естественнонаучных дисциплин удобно использовать вопросы разных типов, например, при ознакомлении с понятиями, закономерностями – вопросы открытого типа, для выяснения дискуссионных аспектов – вопросы «Верно-неверно». В настоящее время педагоги активно пользуются данными возможностями контроля.

В нашей работе мы хотим обсудить те возможности построения и анализа тестов, которые мало известны и редко используются, опираясь на оценку своего опыта дистанционного тестирования.

Методами исследования явились разработка и анализ результатов дистанционного тестирования на платформе СДО Moodle студентов ИЕСТ, обучающихся на дисциплинах естественнонаучной направленности. Были изучены результаты 12 разработанных автором тестов, количество прохождений тестирования – свыше 1550.

Изложение основного материала статьи. В течение последних нескольких лет в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин нами были созданы дистанционные курсы на платформе СДО Moodle. Каждый курс в зависимости от его объема и продолжительности включал в себя от одного до пяти дистанционных тестов. В данной работе мы проанализировали статистику результатов 12 выбранных тестов, отличающихся по количеству участников, сложности и успешности прохождения (см. Таблица 1). нас интересовала успешность прохождения первой и последующих попыток тестирования, количество попыток,

статистические характеристики вопросов и ответов.

При прохождении теста группой студентов программа генерирует динамичную страницу результатов теста. В ней кроме таблицы результатов прохождения тестов всеми студентами, выраженных в баллах, формируется диаграмма распределения результатов тестирования в группе. Результаты обычно значительно разнятся. Основная масса обучающихся получает средние оценки. От чего это зависит – от сложности вопросов, неправильной их постановки или слабости подготовки студентов?

Далеко не всегда полученные результаты тестирования бывают таковыми. Могут влиять дополнительные факторы – количество попыток прохождения теста и количество участников. Эти цифры не тождественны, так как некоторые студенты проходят тестирование несколько раз. Большое количество ответов снижает влияние на общие результаты тестирования результатов отдельных попыток. Большее влияние оказывают характеристики вопросов теста и успешность освоения темы группой. При таком же большом количестве участников распределение ответов на том же потоке, но по другому тесту может быть и другим.

На странице результатов теста можно просмотреть ответы студентов на отдельные вопросы, увидеть процент правильных ответов на вопросы и выделить вопросы, которые оказались наиболее трудными.

Также в разделе «статистика» страницы результатов теста можно узнать рассчитанные статистические параметры теста. Для оценки трудности вопросов, правильности их построения и дифференцирующей способности аналитиками были разработаны специальные характеристики, к наиболее значимым из которых относятся индекс легкости, стандартное отклонение, индекс дискриминации, эффективность дискриминации [4, 5].

Индекс легкости – рассчитывается как отношение среднего значения баллов при выполнении конкретного тестового задания во всей группе к максимальному количеству баллов за это задание. Для контрольного тестирования, особенно в промежуточном контроле, желательно включать в тест задания разного уровня сложности.

Важным показателем, согласно теории измерений, является стандартное отклонение (СО) – рассчитывается, исходя из разброса баллов, полученных испытуемыми при ответе на конкретное задание теста. При совпадении большинства ответов отклонение будет равно нулю. Чем больше отклонение, тем больше разброс оценок. Считается, что оптимальным является СО больше 30 %.

Индекс дискриминации дает оценку способности тестового вопроса отличить сильных обучающихся от слабых, характеризует связь между результатами его выполнения отдельными тестируемыми и их оценками за тест в целом. Согласно теории измерений, считается, что у студентов, получивших за данный вопрос отличные оценки, будут более высокие оценки и за тест в целом. Этот индекс может варьироваться от - 100% до 100%. При его значении равном 100% можно сделать вывод, что на данный вопрос все сильные студенты дали правильный, а все слабые - неправильный ответ. Если же он приближается к 0, то это говорит о том, что сильные и слабые студенты отвечали на данный вопрос одинаково. Если значение коэффициента отрицательно, то, скорее всего вопрос сформулирован ошибочно.

Для достаточной дифференцирующей способности значение индекса дискриминации (ИД) должно быть больше или равно 30%.

Схожим образом определяется и родственный индексу дискриминации коэффициент эффективности дискриминации – он также характеризует соотношение ответов сильных и слабых обучающихся. При его вычислении принимают во внимание результаты всей группы, не вдаваясь искусственному делению на трети сильных, средних и слабых.

Для анализа результатов тестирований и подбора вопросов для контрольного тестирования мы провели оценку показателей успешности прохождения тестов (средние оценки первой и лучшей попыток), подсчитали процент вопросов в тесте с индексом дискриминации более 30% и процент вопросов с показателем стандартного отклонения более 30%). Также мы проанализировали сколько в среднем попыток осуществляли обучающиеся при прохождении данного тестирования (см. таблица 1).

Таблица 1

Оценка результатов прохождения обучающихся тестов при освоении естественнонаучных дисциплин

тест	Кол-во ответов	Среднее кол-во попыток	Средняя оценка первых попыток	Средняя оценка из лучших оцененных попыток	% вопросов с ИД \geq 30%	% вопросов с показателем СО \geq 30%
1. Физиология и гигиена человека. Физиология внутренней среды.	23	1,43	66,3	72,6	94,4	72,2
2. Физиология. Тема: Функции крови.	158	1,3	75,2	80	66,7	38,1
3. Физиология. Тема: Физиология сердечно-сосудистой системы.	165	1,5	74,2	82,5	100	85,0
Среднее (n = 12)	153 \pm 10	1,4 \pm 0,19	76,3 \pm 5,5	82,6 \pm 4,4	59,6 \pm 25	49,8 \pm 14,2

В данной таблице в первых трех строках представлены результаты оценки тестов по физиологии человека, по трем темам разной сложности. В последней строке представлены средние данные по 12 тестам, размещенным в авторских дистанционных курсах нескольких естественнонаучных дисциплин на базе СДО Moodle.

Оценивая эти результаты, мы видим, что несмотря на предоставление студентам трех попыток для прохождения теста, среднее количество попыток менялось от 1,1 (минимум) до 1,6 попыток и в среднем по всем оцененным тестам составляет 1,4 попытки. То есть меньше половины студентов проходят тест повторно. Результаты таких попыток обычно лучше первых, что доказывается более высокими средними оценками последующих попыток. Средняя оценка из лучших оцененных попыток практически совпадает со средней оценкой последних попыток, хотя в некоторых тестах встречались исключения. Наблюдения показывают, что повторные попытки проводят либо отличники, которые хотят получить максимальное количество баллов за тест, либо неуспевающие студенты, чтобы получить проходной балл. Среднеуспевающие студенты обычно ограничиваются результатами 70 – 80 % прохождения теста.

Система дистанционного обучения Moodle дает возможность просмотреть историю просмотров студентами учебных материалов, выложенных в курсе. К сожалению, часто даже перед повторными попытками прохождения теста студенты обращаются за ответами не к лекциям и презентациям, а к поисковым системам. Некоторое время назад мы отмечали большую заинтересованность студентов в учебных материалах, особенно в печатных пособиях, специально подготовленных для обучающихся данного направления по интегрированным курсам [3, 6].

Поэтому при выявлении сложных вопросов в тесте нельзя полагаться на самостоятельную проработку данных тем, необходимо обсуждать возникшие трудности, обращаться к конкретным разъяснениям в учебных материалах, формировать прочные знания, подкреплять практическими примерами.

Как уже было сказано, анализируемые тесты носили обучающий характер, они составлялись из вопросов разной трудности, затрагивающих все основные аспекты изучаемой темы. Включались вопросы разного типа. Как известно, к наиболее легкой категории относятся вопросы типа «Верно-Неверно», а трудными традиционно считаются вопросы открытого типа, но у каждого типа вопросов есть свои функции. Тем не менее, необходимо было оценить характеристики вопросов в тесте по их эффективности и дифференцирующей способности. Для этого на страничке статистики результатов теста для каждого из вопросов приводятся данные стандартного отклонения, индекса и эффективности дискриминации. Для визуализации характеристик программа строит аналитические диаграммы.

Так, на диаграмме, отражающей индекс легкости и эффективности дискриминации теста по дисциплине «Физиология человека», Тема – Функции крови можно увидеть, что большая часть вопросов легко далась студентам, а число вопросов с оптимальным стандартным отклонением составило 38,1%, а с индексом дискриминации – 66,7%. То, что вопросы данного теста оказались более легкими, можно объяснить тем, что предварительно студентам в качестве самостоятельной работы было дано задание составить таблицу «Характеристика крови», и они в процессе подготовки задания более внимательно изучили данную тему.

Анализ результатов тестирования более трудного теста показывает, что для студентов того же потока вопросы этого теста оказались значительно более сложными. При этом число вопросов с оптимальным стандартным отклонением составило 100 %, а с оптимальным индексом дискриминации – 85 %.

По данным таблицы 1 видно, что при прохождении трудного теста обучающиеся выполнили больше повторных попыток прохождения, и в результате средняя оценка из лучших оцененных попыток составила 82,5% правильных ответов. И все же некоторая часть студентов получила плохие и удовлетворительные результаты по данному тесту, и потребовались дополнительные задания и обсуждения, чтобы успешно освоить сложную, но такую важную часть физиологии, касающуюся функционирования сердечно-сосудистой системы.

Выводы. Таким образом, суммируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

1. Изучение статистического анализа результатов дистанционного тестирования на базе СДО Moodle позволяет оценить адекватность предлагаемого теста уровню подготовки обучающихся, а также отсортировать вопросы обучающих тестов по легкости, правильности формулировки и дифференцирующей способности.

2. При конструировании обучающих тестов необходимо включать задания разной сложности по всем основным аспектам изучаемой темы. После анализа результатов обучающего тестирования в контрольное тестирование при проведении промежуточного контроля необходимо включать вопросы средней и высокой сложности с высокой дифференцирующей способностью, подтвержденной показателями стандартного отклонения и индекса дискриминации.

Литература:

1. Бобиенко, О.М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов / О.М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ. – 2012. - №2. – С. 173-183.

2. Гарцуева, О.А. Факторы, повышающие педагогическую эффективность контрольно-измерительных материалов, выявляющих уровень достижений обучающихся / О.А. Гарцуева, Э.К. Арутюнов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. - № 10. – С. 92-93.

3. Зверева, М.В. Внутривидеодисциплинарный и междисциплинарный контроль формирования компетенций в процессе модульного обучения по новым образовательным стандартам в педагогическом ВУЗе / М.В. Зверева, С.Н. Бобкова // В сб.: Педагогические технологии совершенствования образования в спортивных вузах: Материалы Всероссийской научно-практической конференции; Форум "Физическая культура и спорт: наука, образование, практика". – 2016. – С. 52-58.

4. Нестеров, С.А. Оценка качества тестовых заданий средствами среды дистанционного обучения Moodle / С.А. Нестеров, М.В. Сметанина // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Информатика. Телекоммуникации. Управление, 2013. – № 5 (181). – С. 87-92.

5. Нестеров, С.А. Анализ статистики выполнения тестовых заданий в среде дистанционного обучения Moodle / С.А. Нестеров // Современные информационные технологии и ИТ – образование, 2016. – Т. 12. - № 4. – С. 62-67.

6. Нехлюдова, М.В., Зверева, М.В. Курс лекций по экологии, физиологии и основам медицинских знаний / М.В. Нехлюдова, М.В. Зверева. - М.: Компания Спутник+, 2008. – 103 с.

УДК 378

старший преподаватель **Зубкова Гузель Ильгизовна**

Средняя специальная музыкальная школа при Казанской государственной консерватории имени Назипа Жиганова (г. Казань)

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МОТИВАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ И СТРАТЕГИЯМИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье автор рассматривает взаимосвязь между мотивацией и стратегий при изучении языка (эффективных и неэффективных). Они были классифицированы как «более эффективные» или «менее эффективные» учащиеся на основании их оценок на стандартном государственном экзамене по английскому языку, который проводился в конце средней школы. Объектами исследования были российские студенты бакалавриата. Анализ показал, что российские выпускники, как правило, были более мотивированы, их мотивация коррелировала с использованием определенных стратегий обучения, то есть чем более мотивированными были студенты, тем больше стратегий они использовали. Субъекты заполнили онлайн-анкету, с помощью которой были собраны данные об их предпочтениях в стратегии обучения, а также о моделях языковой практики и использования. Исследование выявило ключевые различия в предпочтениях стратегии обучения, стилях обучения и моделях использования языка.

Ключевые слова: учебная мотивация, стратегии изучения языка, цели, мотивационная сила, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Annotation. In this article, the author examines the relationship between motivation and strategies in language learning (effective and ineffective). They were classified as "more effective" or "less effective" students based on their scores on the standard state English exam, which was held at the end of high school. The research objects were Russian undergraduate students. The analysis showed that Russian graduates, as a rule, were more motivated, their motivation correlated with the use of certain learning strategies, that is, the more motivated the students were, the more strategies they used. Subjects completed an online questionnaire that collected data on their preferences in learning strategy, as well as language practice and usage patterns. The study identified key differences in learning strategy preferences, learning styles, and language use patterns.

Keywords: learning motivation, language learning strategies, goals, motivational power, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

Введение. Обучение на университетском уровне все чаще сосредоточивается на обучении, а не на овладении фактической информацией. Обучение не сводится к тому, чтобы накапливать информацию. Это обучение на практике. Речь идет о взгляде на проблемы по-разному и развитии способностей. Вот почему цель - научить студентов учиться, а не просто передавать им информацию.

Исследование стратегий изучения языка показало, что при использовании стратегии могут влиять несколько факторов, однако мотивация считается важной. Соответственно, все большее число исследователей указали, что как мотивация к обучению, так и стратегия обучения играют важную роль в успешном изучении языка, что предполагают необходимость изучения связей между двумя важными характеристиками обучения.

На данный момент ряд проведенных исследований доказали тесную взаимосвязь между мотивацией изучения языка и стратегиями обучения. Однако ни одна устоявшаяся теория прямо не указывала на точную взаимосвязь между мотивацией изучения языка и стратегиями обучения. Кроме того, предыдущие исследования мотивации студентов к изучению английского языка в основном следовали классической модели социального образования. Кроме того, с выпускниками проводится ограниченное исследование их мотивации к обучению и стратегий обучения. Следовательно, следует проводить больше академических исследований взаимосвязи между мотивацией изучения языка и стратегиями обучения среди выпускников.

Исследования стилей и стратегий обучения сосредоточены на большом количестве вопросов и проблем. К ним относятся отношения между предпочтениями стратегии обучения и другими характеристиками учащегося, такими как уровень образования, этническое происхождение и первый язык; вопрос о том, разделяют ли эффективные ученики определенные предпочтения стиля и стратегии; можно ли преподавать стратегии в явном виде, и если да, действительно ли обучение стратегиям влияет на овладение вторым языком; и разделяют ли эффективные учащиеся отношение и модели языковой практики и использования вне занятий.

Целью данной статьи является изучение взаимосвязи между мотивацией изучения языка и выбором стратегии изучения языка среди выпускников. Основная цель статьи заключалась не в изучении мотивации изолированно, а в изучении связей между мотивацией и стратегиями обучения. Поиск связей между мотивацией и стратегиями обучения мотивирован тем, как «работает» мотивация. Основное предположение исследования состоит в том, что мотивированные учащиеся учатся больше, потому что они ищут вводимые данные, взаимодействие и инструкции, а когда они сталкиваются с вводом на целевом языке, они обращают на него внимание и активно обрабатывают его.

В частности, научная статья сосредоточена на следующих вопросах:

1. Какова мотивация к изучению языка у выпускников?
2. Каковы стратегии обучения выпускников?
3. Есть ли связь между мотивацией изучения языка и стратегиями изучения языка?

Изложение основного материала статьи. Мотивация оказывает прямое влияние на использование стратегий изучения языка. Выпускники ВУЗов, как правило, имели более высокую внешнюю мотивацию, личные цели и мотивационную силу. У них также есть умеренная степень внутренней мотивации, в то время как у них сравнительно низкая степень тревожности при обучении, так как большинство студентов изучают английский язык только потому, что английский диплом может помочь им получить хорошую работу. Выпускники, как правило, более искусны в изучении английского языка, чем студенты, и достаточно знакомство с английским языком и интенсивное обучение английскому могут предоставить им множество возможностей познакомиться с западной культурой, что пробуждает их сильный интерес к изучению

английского языка, и, как правило, увереннее общаются с другими на английском языке. Следовательно, они демонстрируют низкую степень тревожности при обучении.

Мотивация к обучению выпускников также была обнаружена в значительной степени коррелированной с использованием стратегий, но не все аспекты стратегии воздействия мотивации используются одинаково, и не все стратегии в равной степени подвержены влиянию факторов мотивации. Именно мотивационная сила и личные цели имеют наибольшую корреляцию с использованием общей стратегии: сильным предиктором использования стратегии является мотивационная сила.

В процессе обучения студенты, будут в полной мере использовать все подходящие им стратегии. Кроме того, конкретная и достижимая цель может положительно повлиять на их мотивационную силу и, следовательно, повлиять на выбор стратегии обучения. Стратегии, которые в основном влияют на мотивацию, относятся к когнитивным и мета когнитивным стратегиям, за которыми следуют аффективные стратегии и стратегии памяти. Когнитивные и метакогнитивные стратегии - это типы стратегий, на которые больше всего влияет мотивация. Кроме того, учащиеся, возможно, предпочитают стратегии запоминания, потому что они верят, что стратегии запоминания эффективны и удобны, и полагаются на аффективные стратегии, чтобы расслабиться и контролировать свои эмоции при изучении языка.

Поскольку мотивация к изучению языка в значительной степени коррелирует с использованием стратегий изучения языка, и оба они важны для достижения лучшего знания иностранного языка. Таким образом, преподаватель английского языка должен больше разбираться в мотивации учащихся и использовании стратегии, чтобы помочь учащимся достичь лучших результатов в изучении языка.

Рассматривая стили и стратегии обучения, следует выделить четыре основных стиля: коммуникативный, аналитический, авторитетный и конкретный.

1. Коммуникативность: эти учащиеся были определены следующими стратегиями обучения: им нравится учиться, наблюдая, слушая носителей языка, разговаривая с друзьями на английском, смотря телевизор на английском, используя английский вне класса, изучая новые слова, слушая их, и изучая по разговору.

2. Аналитический: этим учащимся нравится изучать грамматику, изучать книги и газеты на английском языке, учиться в одиночку, находить собственные ошибки и работать над проблемами, поставленными учителем.

3. Ориентация на авторитет: учащиеся предпочитают, чтобы учитель все объяснял, имея собственный учебник, записывая все в тетрадь, изучая грамматику, обучаясь чтением и изучая новые слова, видя их.

4. Конкретно: этим учащимся обычно нравятся игры, картинки, фильмы, видео, использование кассет, разговоры в парах и практика английского вне класса.

Стили обучения - это общие подходы к изучению языка, а стратегии обучения - это особые способы решения языковых задач в определенных контекстах. Исследование, посвященное пяти контрастам стилей обучения, выявленным в ее опросе по анализу стилей (SAS):

- визуальный и слуховой (использование физических чувств для учебы и работы);
- экстраверсия против интроверсии (общение с другими людьми), интуитивно-случайное против конкретно-последовательного (возможности обработки);
- ориентированное на закрытие или открытое (приближающиеся задачи);
- глобальное против аналитического (работа с идеями).

Каждый из пяти стилевых контрастов составляет сравнительный стилевой континуум. Для учащихся важно определить эти стили обучения и признать их сильные стороны и тем самым расширить свой учебный потенциал. Когда преподаватели узнают о своих стилях обучения, это позволяет им адаптировать свои стратегии обучения к различным учебным задачам в конкретных контекстах. Преподаватели могут воспользоваться преимуществами своего стиля обучения, сопоставив стратегии обучения со своими стилями; Точно так же преподаватели могут компенсировать недостатки своего стиля обучения, чтобы сбалансировать свое обучение, изменяя стратегии обучения.

Все мотивационные факторы, как правило, являются важными факторами успешного изучения языка. Возможно, некоторые общие предложения для преподавателей таковы:

1. преподаватель может усилить внешнюю мотивацию учащихся. Бихевиоризм показывает, что преподаватели могут положительно побудить учеников стать активными участниками, используя различные методы обучения и нести ответственность за собственное обучение, устанавливая разумные, но сложные цели, чтобы усилить их внешнюю мотивацию;

2. преподаватель может помочь ученикам поставить цель, подходящую для них, повышая их мотивационную силу и помогая им сохранять позитивное отношение к изучению английского языка.

Таким образом, личная цель и мотивационная сила являются двумя важными факторами для учащихся при выборе определенных стратегий обучения. Преподаватели английского языка должны помогать учащимся установить правильные и конкретные краткосрочные цели, которые для них достижимы. Благодаря достижению этих краткосрочных целей их уверенность и мотивация могут быть значительно увеличены, что будет мотивировать их к достижению своих долгосрочных целей. Кроме того, учителя могут давать постоянную обратную связь по учебе.

Выводы. Мы предлагаем следующие рекомендации для дальнейших исследований.

1. использование мотивационной анкеты и стратегического инвентаря для изучения языка (SILL) в качестве инструментов для получения данных и проведения статистического анализа. Тем не менее, каждый отдельный инструмент имеет свои сильные и слабые стороны, поэтому некоторые другие инструменты могут быть приняты во внимание для дальнейшего соответствующего исследования, такие как в качестве интервью, классных наблюдений, дневникового анализа и экспериментального плана, которые могут быть использованы для получения дополнительной информации и могут помочь уменьшить систематическую ошибку, вызванную использованием одного метода исследования;

2. рекомендуется применять как количественный, так и качественный анализ. Эти два типа исследовательских методов могут взаимно поддерживать друг друга, чтобы получить широкое и четкое представление о процессе изучения языка;

3. изучалось влияние мотивации к изучению языка на использование стратегий изучения языка, однако существуют различные факторы, влияющие на использование стратегий. Таким образом, в будущих

исследованиях следует изучить влияние других аффективных факторов, таких как отношение, беспокойство и убеждение учащихся в изучении английского языка.

Литература:

1. Ainoutdinova, I., Blagoveshchenskaya, A., Nurutdinova, A., & Dmitrieva, E. (2019). A paradigm shift in distance education in Russia towards open, massive and experiential modes of training // *INTED2019 Proceedings: The 13th annual International Technology, Education and Development Conference (11-13th of March, 2019) Valencia, Spain.* – pp. 5519-5525. ISSN: 2340-1079; ISBN: 978-84-09-08619-1; doi: 10.21125/inted.2019
2. Ainoutdinova, I.N., Blagoveshchenskaya, A.A., Nurutdinova, A.R., Dmitrieva, E.V. (2020). The effects of the Integration of crowdsourcing and networking in the curricula of Russian universities // *О результатах интеграции краудсорсинга и нетворкинга в учебные планы российских вузов / Irina Ainoutdinova, Anastasia Blagoveshchenskaya, Aida Nurutdinova, Elena Dmitrieva. INTED2020 Proceedings: The 14th annual International Technology, Education and Development Conference (2-4. March, 2020), Valencia, Spain: pp. 9044-9052. ISBN: 978-84-09-17939-8; ISSN: 2340-1079; doi: 10.21125/inted.2020 (0,7 п.л.).*
3. Blagoveshchenskaya, A.A., Ainoutdinova I.N., Nurutdinova, A.R., Dmitrieva, E.V. (2020). Interdisciplinary approach to language studies in training masters at universities in Russia // *Междисциплинарный подход к изучению иностранного языка при подготовке магистров в вузах России / Irina Ainoutdinova, Anastasia Blagoveshchenskaya, Aida Nurutdinova, Elena Dmitrieva. INTED2020 Proceedings: The 14th annual International Technology, Education and Development Conference (2-4. March, 2020), Valencia, Spain: pp. 9028-9033. ISBN: 978-84-09-17939-8; ISSN: 2340-1079; doi: 10.21125/inted.2020 (0,5 п.л.).*
4. Chang, Ching-yi. (2003). *The Effects of Language Learning Motivation on the Use of Language Learning strategies Among EFL Learners at Technological Universities and Colleges in Taiwan.* Unpublished doctor's thesis, Spalding University, US.
5. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
6. Gao, Yihong, Zhao, Yuan, Cheng, Ying & Zhou, Yan. (2003a). *Motivation Types of Chinese College Foreign Language Teaching and Research, 34, 51-58.*
7. Qin, Xiaoqing. (2003). *Quantative Analysis in Foreign Language Teaching and Research.* Wuhan: Huazhong University of Science and Technology Press.
8. O'Malley, J. & A. Chamot. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge
9. Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Dornyei, Z & Schmidt, R (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition,* (pp. 313-360). Hawaii: University of Hawaii Press.
10. Schmidt, R., Boraie, D., & K assabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R.L.Oxford (Ed.). *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70). Hawaii: University of Hawaii Press.
11. Vandergrift, Larry. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics, 1, 70-89.* doi:10.1093/applin/amh039, <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amh039>
12. Williams, M. and Robert L. Burden. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
13. А.Е. Астафьева, А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, А.А. Катекина, И.С. Солодкова *Межкультурная коммуникация в условиях мультилингвальной среды: формирование лингвокультурной компетенции (социально-психологический фактор).* Казанская наука. No9 2019 г. – Рашин Сайнс, 2019. – 96-99.
14. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В., Ириан Васалло Баез *Анализ межкультурной коммуникативной компетенции: теория и практика межкультурной компетентности в методике преподавания иностранного языка // Современный ученый. 2019. № 1. С. 120-126.*
15. Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В. *Социо-лингвистический аспект в формировании межкультурной коммуникации: инкультурация, аккультурация и ассимиляция // Russian Journal of Education and Psychology 2019, Volume 10, Number 10 pp. 81-99*
16. Нурутдинова Аида Рустамовна, Дмитриева Елена Викторовна, Ириан Вассало Баез. *Процесс формирования межкультурной профессиональной компетенции преподавателя-лингвиста: отбор профессионально-ориентированного языкового материала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 142-146.*
17. Шарифуллина Э.И., ШиДаньДань, Нурутдинова А.Р. *Стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции: проектная деятельность и творческие задания / Э.И. Шарифуллина, Д.Д. Ши, А.Р. Нурутдинова // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 4. С. 55-65.*

УДК 37.022

преподаватель Иванов Виктор Александрович

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

кандидат педагогических наук, доцент Пичкуненко Елена Андреевна

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

доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье презентуется структура концептуальной составляющей модели учебного курса дисциплин естественнонаучного цикла для студентов университета, представленная тремя частями: содержательной, методической, технологической. Системообразующим фактором построения курса выступает культурно-исторический подход, который детерминирует построение содержания в соответствии с историческим генезисом базовой науки, методическая составляющая обосновывается в контексте истории развития методов обучения и культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, выбор технологий обучения базируется на современной программной платформе ЭВМ, адаптированной к системе образования.

Ключевые слова: модель учебного курса, учебный курс, общекультурные компетенции, культурно-исторический подход, психические функции.

Annotation. The article is presented the structure of the conceptual components of the model academic-year student of natural Sciences for University students, presented in three parts: content, methodological and technological. The system-forming factor of the course construction is the cultural-historical approach, which determines the construction of the content in accordance with the historical Genesis of basic science, the methodical component is justified in the context of the history of the development of teaching methods and the cool-tour-historical theory of the development of higher mental functions L. S. Vygotsky, the choice of learning technologies is based on a modern computer software platform adapted to the education system.

Keywords: model of the training course, training course, General cultural competence, cultural and historical approach, mental functions.

Введение. Естественнонаучные знания очень важны в современном мире, повседневной жизни каждого человека и соответственно в образовании, поскольку на их основе у человека формируются картина окружающего мира и научное мировоззрение. При создании учебного курса была поставлена цель – построить содержание, обосновать выбор методов обучения и создать технологии компьютерной поддержки в соответствии с генезисом астрономии как науки, спецификой культурно-исторического подхода, а также использовать современные педагогические концепции и подходы как основу для организации учебно-воспитательного процесса по освоению курса астрономии. Итак, процесс построения учебного курса мы планируем осуществлять поэтапно в соответствии с последовательностью: содержание → методы обучения → технологии компьютерной поддержки.

Изложение основного материала статьи. Под содержанием учебного курса понимается система знаний, умений, отобранных для изучения, номенклатура вопросов содержания отражается в нормативных документах и рекомендованных учебниках. Нормативный учебный материал отображается в рабочей программе дисциплины (РПД). Так, дисциплина «Основы астрономии» относится к обязательным дисциплинам вариативной части блока 2 учебного плана физического факультета университета: "Дисциплины математического и естественнонаучного цикла". Курс астрономии содержит две части: первая – «Основы сферической астрономии» и вторая – «Небесная механика». К этому же циклу научных дисциплин относится и курс «Линейная алгебра», который изучается как в колледже, так и вузе. Изучение этих дисциплин направлено на формирование у обучающихся общекультурных компетенций. По завершению изучения курса астрономии студент должен:

- знать главные направления астрономических исследований, основные методы определения положений небесных тел и ориентирования на местности, системы счета времени;
- уметь с научных позиций объяснять астрономические явления, применять физические законы для анализа космических явлений, определять основные астрометрические характеристики небесных объектов;
- владеть навыками проведения астрономических наблюдений и их обработки, уметь ориентироваться на местности по небесным светилам.

Содержание другого учебного курса («Линейная алгебра») включает вопросы: определение и виды матриц, действия над матрицами, определение и вычисление определителей и их свойства, миноры и алгебраические дополнения [1].

Однако накопленных научных сведений в изучаемых дисциплинах так много, что возникает проблема отбора главнейших, базисных знаний и умений. Исторически сложилось так, что научные знания трансформируются в содержание учебного курса на основе учебных планов и программ, разрабатываемых в руководящих структурах. Поэтому авторский вклад в этом случае бывает незначительным. Но в последнее время в соответствии с ФОС последнего поколения авторы учебных курсов получили большую свободу, особенно в вопросах методического сопровождения курса. Поэтому мы посчитали целесообразным в построении структуры и содержания курсов опереться на комплекс подходов: системный, герменевтический, компетентностный, культурно-исторический. В этой статье рассмотрим концептуальные аспекты построения составляющих модели учебного курса [2, 3], как когнитивной универсальной структуры.

Основным общепедагогическим принципом построения содержания учебного курса был принят принцип гуманитаризации как направленность содержания образования на приоритетное усвоение универсальных знаний, а также на включение в образовательный процесс духовно-нравственной

составляющей. В методической составляющей модели учебного курса как приоритетный был принят принцип интеграции как уплотнение, структурирование теории, выделение системообразующих знаний, проектирование оптимального по значимости объема содержания. Технологическая составляющая выстраивается в русле парадигмы цифровизации образования, направляющая на создание интерактивной среды обучения, аккумулирующей технологии интернет поддержки самостоятельной работы по освоению изучаемой научной теории.

При этом модель учебного курса должна конструироваться таким образом, чтобы цели обучения интегрировались с целями воспитания, способствуя формированию человека и гражданина. С этой целью модель опирается на электронный ресурс «Воспитательный потенциал технологий инновационной компьютерной дидактики» [5], демонстрирующий способы включения в предметное обучение вопросов воспитательной направленности.

При формировании содержания учебного курса следует учитывать современные научные достижения в определенной области знаний, поскольку период времени между появлением нового научного открытия и его внедрением в содержание учебных дисциплин неуклонно сокращается, что отражается в культурно-историческом и социальном опыте.

Кроме того, концептуальные составляющие учебного курса должны отражать обобщенные, междисциплинарные знания и практические умения приобретать знания, а также способы их использования и набор компетенций, на формирование которых нацелен учебный курс. К ним относятся: общенаучные (знания об объекте изучения, естественнонаучных достижениях, экологии природы и информации), инструментальные (владение нормами русского литературного языка, управление процессами информационного обмена в коммуникативных средах), системные (умения использовать идеи теории познания, моделировать системные объекты, создавать творческие проекты), профессиональные (знания базовых астрономических и физико-математических теорий и способы их применения в научных исследованиях).

Методическая составляющая модели учебного курса опирается на культурно-исторический подход, обоснованный в концепции Льва Семёновича Выготского и определяющий специфику развития высших психических функций. В соответствии с этой идеей выделяются две линии психического развития человека: натуральная и культурная. Первые функции являются произвольными, т.е. обусловленными биологическими, или природными факторами. Они развиваются по мере органического созревания и функционирования мозга. В процессе овладения индивидом символическими системами при обучении (это линия «культурного развития») натуральные психические функции превращаются в новые структуры, высшие психические функции, которые характеризуются тремя свойствами: социальностью (по происхождению), опосредованностью (по строению), произвольностью (по характеру регуляции). В ходе культурного развития изменяются как отдельные функции, так и возникают новые системы функций, отличные друг от друга на разных стадиях онтогенеза. Так, по мере развития восприятие человека вступает в тесные связи с памятью, а впоследствии и с мышлением. Таким образом, первичные связи между психическими функциями в ходе эволюции, заменяются искусственными связями в результате овладения знаковыми системами (например, речью). Важнейшим принципом психологии, по Л.С. Выготскому, является принцип историзма или развития, поскольку невозможно понять высшие психические функции, не проследив детально их историю [7]. Указанный принцип необходимо учитывать при планировании методических систем обучения, целенаправленно развивая высшие психические функции обучаемых. Поэтому на первом этапе построения методического сопровождения учебного курса для обоснованного выбора методов обучения необходимо установить связи между спецификой структурных элементов содержания и соответствующими методами, применение которых и может обеспечить педагогические условия для развития высших психических функций.

Под моделью учебного курса мы понимаем когнитивную структуру, которая визуализируется наглядно в графической форме, отражает основные составляющие курса, связи между ними и общий способ построения, основанный на принципе поглощения, при котором каждый последующий структурный элемент включает все компоненты предыдущего.

Модель построения учебного курса конструируется рекурсивным способом, т.е. в центре модели находится ядро, вторая компонента (оболочка) опирается на структурные элементы ядра, третья строится на основе второй и т.д. (рисунок 1). Таким образом, выстраивается сферическая структура, в которой все последующие части органически связаны с предыдущими, но при этом ориентированы уже на другую область задач. Так, ядро модели отражает построение содержания курса и исторический генезис научной теории. В нём проявляется статус каждого из элементов ядра: научный факт, исходные эмпирические и исторические основания, понятийный аппарат и т.д. Нормативная оболочка модели нацеливает на отбор содержания в соответствии с государственными стандартами образования, в методической оболочке обосновывается выбор методов обучения в зависимости от статуса элемента содержания в системе теории и глубиной его проработки. Технологическая – отражает трансформацию методов обучения в образовательные технологии, которые, по существу, выступают в роли инструментов реализации методов. Программно-инструментальная оболочка модели включает отбор компьютерных программ для создания интерактивных версий технологий обучения, а также разработку новых программ, соответствующих новым методическим задачам [8].

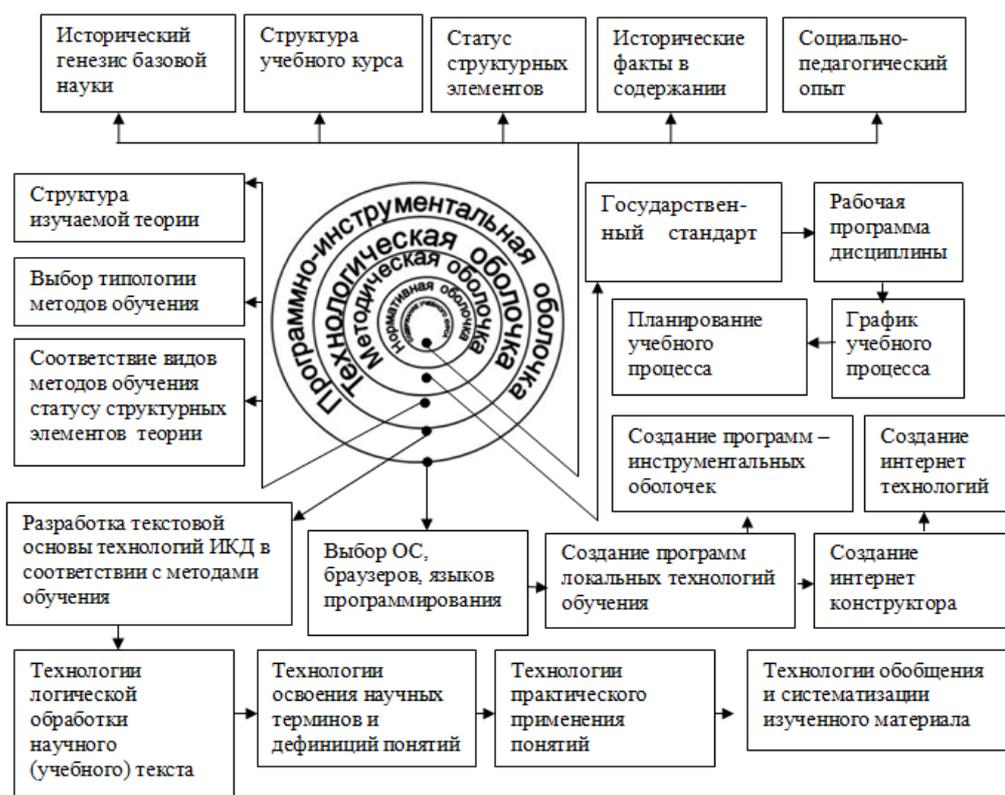


Рисунок 1. Концептуальная модель создания учебного курса

Выводы. Обобщая изложенное выше, сделаем ряд выводов:

– культурно-исторический подход отражается во всех составляющих концептуальной модели построения учебного курса естественнонаучных дисциплин, наряду с принципом гуманитаризации образования и другими методологическими подходами – системным, компетентностным;

– в содержании учебного курса культурно-исторический подход проявляется во включении в него аспектов из истории науки, в использовании исторического генезиса научной теории, в соответствии с которым выстраивается общий каркас изучаемого курса от исходных научных и экспериментальных фактов к практическим приложениям теории;

– в методической составляющей культурно-исторический подход направляет на использование методов обучения, стимулирующих развитие высших психических функций учащихся в соответствии с положениями теории Л.С. Выготского о культурной опосредованности их развития;

– при построении технологической составляющей учебного курса, представляющей собой трансформацию методов обучения в технологии цифрового сопровождения курса, необходимо учитывать перманентный процесс обновления программно-аппаратной базы ЭВМ.

Итак, анализ истории развития содержания и методов обучения от «Великой дидактики» Я.А. Коменского до современных теорий электронного обучения помогает осуществить связь педагогической теории с современной педагогической практикой, поскольку даёт основания для обоснованного, не интуитивного, выбора методов обучения и последующего построения системы соответствующих технологий. Отбор программного инструментария и создание отдельных программ учебного назначения, реализующих интерактивные версии технологий обучения, также подчинены культурно-историческому подходу, в рамках которого рассматриваются и модифицируются программы с учётом исторического процесса развития как языков программирования, так и общих тенденций научно-технического прогресса в области ЭВМ [9]. Поэтому можно утверждать, что использование предложенной рекурсивной модели построения учебного курса может создать условия для преобразования образовательного процесса в инновационный тип в соответствии с задачами цифровизации экономики и социальной сферы.

Литература:

1. Бегларян М.Е. Математика: Учебное пособие / М.Е. Бегларян, А.Н. Ващекин, В.Ю. Квачко, Е.А. Пичуренко; под ред. А.Н. Ващекина. – М.: РГУП, 2015.
2. Культурно-историческая теория / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского // Психология. Словарь. – М., 1990.
3. Подласый И.П. Педагогика. / И.П. Подласый // Книга 2: Теория и технологии обучения: Учебник для вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос. – 2008.
4. Иванов В.А. Структура составляющих модели учебного курса астрономии на основе культурно-исторического подхода. / В.А. Иванов, А.И. Архипова, А.А. Касатиков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57.
5. Архипова А.И. Использование воспитательного потенциала инновационной компьютерной дидактики в образовательном процессе учебных заведений / А.И. Архипова // Школьные годы: научно-методический журнал с электронным приложением. – Краснодар, 2012. – № 44. С. 6-37.
6. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

7. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский; под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
8. Архипова А.И. Процедурная модель создания электронных образовательных ресурсов инновационной компьютерной дидактики / А.И. Архипова, С.П. Седых, Р.И. Золотарёв // Школьные годы: научно-методический журнал с электронным приложением. – Краснодар, 2013. – № 49. – С. 3-10.
9. <http://ya-znau.ru>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
преподаватель Кудрявцева Ольга Григорьевна
ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается опыт деятельности экспериментальной площадки, в рамках сотрудничества между НГПУ им. К. Минина, как опорного регионального вуза по педагогическому образованию, и образовательной организацией Детско-юношеский центр Нижегородской области «Олимпиец». Целью работы экспериментальной площадки явилось теоретическое и экспериментальное обоснование использования аппаратно-программных комплексов в образовательном процессе студенческой молодежи в процессе физического воспитания в вузах и ссузах. Результаты деятельности экспериментальной площадки позволяют заключить, что разработанная и реализуемая в вузе модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» на основе использования аппаратно-программных комплексов в процессе физического воспитания студентов оказала положительное влияние на повышение общих резервов здоровья.

Ключевые слова: экспериментальная площадка, физическое воспитание студентов, модель образовательного процесса, аппаратно-программный комплекс.

Annotation. The article deals with the experience of the experimental platform in the framework of Cooperation between the Minin state pedagogical University as a reference regional University for teacher education, and the educational organization Children and youth center of the Nizhny Novgorod region "Olympian". The purpose of the experimental platform was to provide theoretical and experimental justification for the use of hardware and software systems in the educational process of students in the process of physical education in universities and secondary schools. The results of the experimental platform allow us to conclude that the model of the educational process developed and implemented at the University in the discipline "Physical culture" based on the use of hardware and software complexes in the process of physical education of students had a positive impact on increasing the overall health reserves.

Keywords: experimental platform, physical education of students, model of the educational process, hardware and software complex.

Введение. Анализ состояния студенческой молодежи в России, а также процесса физического воспитания в вузах и ссузах, определили необходимость создания экспериментальной площадки на базе факультета физической культуры и спорта НГПУ им. Козьмы Минина. Целью экспериментальной деятельности явилось изучение мотивации современных студентов вузов к занятиям физической культурой и спортом, а также современных технологий, позволяющих раскрыть потенциальные возможности юношей и девушек, и решить задачи по формированию универсальных компетенций, регламентируемых стандартами третьего поколения [2; 4; 6].

В 2019 году группа преподавателей ФФК и С Мининского университета совместно с администрацией ГБУ ДО ДЮЦ Нижегородской области «Олимпиец» на базе лаборатории функциональной диагностики заключили договор о совместном сотрудничестве. Предметом договора явилось выстраивание эффективной системы сотрудничества между НГПУ им. К. Минина, как опорным региональным вузом по педагогическому образованию, и образовательной организацией Детско-юношеский центр Нижегородской области «Олимпиец». В течение 2-х лет планируется осуществлять совместную деятельность по организации и научно-методическому сопровождению экспериментальной деятельности по теме: «Использование аппаратно-программных комплексов в образовательном процессе студенческой молодежи в процессе профессионального саморазвития».

Изложение основного материала статьи. Целью экспериментальной деятельности явилось теоретическое и экспериментальное обоснование использования аппаратно-программных комплексов в образовательном процессе студенческой молодежи в процессе физического воспитания в вузах и ссузах.

В процессе исследования предполагалось, что эффективное формирование профессиональных компетенций и достижения оптимального уровня развития студентов возможно при соблюдении следующих условий:

если в основе планирования учебно-воспитательного процесса по физической культуре в вузах и учреждениях СПО будет лежать концепция саморазвития на основе использования средств профессионально-прикладной подготовки;

процесс физического воспитания будет направлен на формирование разнонаправленных (двигательных,

социальных, реабилитационных) видов компетенций, а также на формирование в обучении мотивации, когнитивных качеств и других, необходимых для эффективного обучения компонентов; в учебном процессе по физической культуре будут использованы данные экспресс-диагностики состояния здоровья, характеризующие функциональную активность органов и систем обучающихся, их способность к адаптации в различных условиях жизнедеятельности; разработан раздел «Паспорт здоровья», в качестве информационной поддержки в мобильном приложении КЛЮ (Конфигуратор личного успеха), который является личным путеводителем студента, помогающий определиться с образовательным маршрутом и профессиональным развитием.

Для теоретического и практического обоснования и подтверждения гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть содержание понятия «компетенция саморазвития студентов», выявить сущностную характеристику педагогической поддержки и обосновать современные подходы к процессу ее формирования.

2. Разработать и апробировать содержание учебно-воспитательного процесса по физической культуре формирования компетенции саморазвития у студентов на основе использования аппаратно-программных комплексов (АПК), направленное на профессиональное саморазвитие.

3. Изучить индивидуальные и возрастные морфо-функциональные характеристики участников экспериментальной работы на основе АПК и на этой основе дать количественную и качественную характеристику резервам здоровья и скорректировать нарушение разных механизмов адаптации к физической нагрузке.

4. Обосновать и в опытно-экспериментальной работе проверить эффективность содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре, направленное на формирование компетенции саморазвития у студентов.

В результате реализации программы и плана поэтапной реализации экспериментальной деятельности, было осуществлено методологическое обоснование программы экспериментальной работы, определен уровень готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса на основе экспресс-диагностики физического состояния занимающихся, проведен мониторинг и анализ исходного уровня физического состояния студентов и резервов здоровья студентов на основе полученных экспресс-данных диагностики в рамках лаборатории функциональной диагностики.

Полученные данные физического здоровья студентов, а также результаты анкетирования по вопросам отношения студентов к своему здоровью, формам и содержанию процесса физического воспитания в образовательном учреждении, позволили обосновать необходимость разработки содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре, направленного на формирование компетенции саморазвития у студентов на основе использования аппаратно-программных комплексов.

В рамках экспериментального проекта мы попробовали создать оптимальную интегрированную программу дисциплины «Физическая культура и спорт» для бакалавров, основанную на мотивах, целях и индивидуальных возможностях учащихся. Данная работа проводилась со студентами, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», в котором дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в рамках базовой части (72 академических часа) и элективных дисциплин (модулей) (328 академических часов).

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций или их составляющих: УК-7: Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, причиной слабой мотивации и потребности в занятии физической культурой и использовании ее многочисленных средств в повседневной жизни студентами, является недостаточный объем теоретических знаний [6]. В этой связи содержанию теоретической части программы нами уделялось особое внимание. Наряду со знаниями о физиологических особенностях физических упражнений, особенностях телосложения и возрастных особенностях развития человека, нами были включены знания об основных средствах и методах физической подготовки, а также простейших пробах и способах контроля своего физического состояния, не требующих специального оборудования и предварительной подготовки.

Данные знания о состоянии своего физического развития и функционального состояния и умения оценивать их, по нашему мнению, должны способствовать повышению мотивации студентов к занятиям физической культурой самостоятельно и совершенствовать свое физическое состояние.

В содержание методико-практических занятий были включены общеразвивающие упражнения (ОРУ), комплексы общефизической подготовки (ОФП), упражнения для оценки и коррекции осанки и телосложения. В результате освоения данной дисциплины студент должен, помимо базовых знаний о физической культуре, знать правила и способы планирования индивидуальных занятий различной целевой направленности и уметь выполнять индивидуально комплексы оздоровительной и адаптивной (лечебной) физической культуры, простейшие приемы самомассажа и релаксации.

В элективные дисциплины (модули) должны входить блоки: теоретическая подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), вариативная часть практических занятий.

В теоретическом разделе раздела ППФП нами планировалось формирование специальных знаний о физиологическом обосновании физических качеств, влиянии нагрузок различной мощности и интенсивности на организм занимающихся. Кроме того, содержание профессионально-прикладной подготовки, должно быть направлено на формирование прикладных навыков той или иной профессии, с целью повышения профессионального долголетия и физической и умственной работоспособности.

Основным аргументом для выбора элективной дисциплины студентами являлись полученные данные тестирования уровня физической подготовленности и функциональных резервов здоровья с применением АПК, на основе которых студенты могли выбрать форму прохождения занятий, которая в наибольшей степени соответствует их состоянию здоровья, физической подготовленности, а также потребностям и интересам. Среди элективных курсов предлагали такие как: легкая атлетика, спортивные игры, аэробика, самостоятельные занятия в спортивном или тренажерном залах.

Для решения поставленных задач исследования нами в течение эксперимента производилась оценка физического здоровья на основе оценки его функциональных резервов организма. Данная диагностика проводилась на основе использования аппаратно-программного комплекса (АПК) «Истоки здоровья», версия My Body 1.4.

Данный комплекс основан на изучении сердечного ритма человека при нагрузках различной мощности. В состав диагностической методики вошли следующие функциональные тесты:

1) Функциональные тесты: вариационной пульсометрии (по Р.М. Баевскому) - высокоэффективный метод исследования системы регуляции и оценки на текущего функционального состояния и адаптационных резервов организма; тест общей реактивности (по Л.Х. Гаркави с соавт.) – определение текущего баланса в организме между расходом и накоплением энергии и адаптационных резервов; тест зрительно-моторной реакции (по Т.Д. Лоскутовой) позволяет оценить функциональное состояние ЦНС по показателям возбудимости.

2) Физические тесты, определяющие параметры функциональных резервов физического здоровья под нагрузкой: проба PWC170 позволяет оценить физическую работоспособность, максимальное потребление кислорода (МПК); тест физических возможностей (по Г.Л. Апанасенко) - балльная оценка уровня физического здоровья.

3) Тесты для оценки психоэмоционального состояния человека для характеристики уровня тревожности, эмоциональной стабильности и стрессоустойчивости: тест тревожности (личностной и ситуативной тревожности Спилберга-Ханина); тест цветовых выборов (адаптированный цветовой психодинамический тест Люшера-Собчик). В итоге в АПК вычисляется интегральная оценка резервов здоровья с указанием слабых звеньев организма. По результатам каждого теста выводится процент от нормы для здорового организма.

На реализационном этапе осуществления экспериментальной деятельности был проведен ряд мероприятий, такие как: мастер-классы и вебинары для педагогов по внедрению содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре, мониторинг исходного уровня физического состояния занимающихся экспериментальных групп на основе экспресс диагностики, участие в научной конференции с докладом о результатах опытно-экспериментальной работы. В результате обследования мы получили данные об уровне общего резерва здоровья студентов до и после внедрения в образовательный процесс разработанной модели по дисциплине «Физическая культура».

Анализ результатов показал прирост общих резервов здоровья с $46,3 \pm 6,3\%$ до $56,9 \pm 7,7\%$. Наиболее положительную динамику можно проследить в адаптационном компоненте (с $35,2 \pm 4,8\%$ до $59,5 \pm 8,1\%$). Повышение адаптационных механизмов подтверждает и тест вариационной пульсометрии - ПАРС у 85% обследованных составлял от 1 до 3 баллов, что свидетельствует о снижении функционального напряжения. Прирост физического компонента (с $53,6 \pm 7,3\%$ до $59,1 \pm 8,0\%$) подтверждает и увеличение средних показателей PWC170 (с $14,3 \pm 1,7$ до $17,8 \pm 1,9$ кгм/мин/кг) и МПК (с $28,4 \pm 2,4$ до $33,1 \pm 2,2$ мл/мин/кг).

Также стоит отметить, что у студентов изменилось отношение к физической культуре. Повторный социологический опрос выявил наличие интереса к занятиям по физической культуре у 98% студентов экспериментальной группы. На 12,5% снизилось число студентов экспериментальной группы, характеризующих уровень развития своей физической подготовленности как низкий. Посещаемость занятий по физической культуре увеличилась на 27,8%, интерес к участию в мониторинговых обследованиях проявили 95% студентов.

Анализ проверки исследуемых показателей группы до и после эксперимента на достоверность показал статистическую достоверность динамики результатов, так как $t_{расч} (32,87) > t_{гр} (2,09)$, т.е. $P < 0,05$.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что разработанная и реализуемая в вузе модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» оказала положительное влияние на повышение общих резервов здоровья.

Возможность выбора вида физической активности создает условия для более полного удовлетворения потребностей каждой личности. Это дает возможность студентам индивидуально подойти к выбору содержания дополнительно оказываемых им образовательных услуг с учетом своих способностей и интересов, что оказывает благотворное влияние на формирование позитивного отношения обучающихся к занятиям и положительно отражается на уровне их подготовки и подтверждается результатами исследования.

Литература:

1. Мокеев Г.И., Мокеева Е.Г., Шестаков К.В. Физическое воспитание в вузах России: проблемы и решения // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма, материалы XII Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 154-160.

2. Осетрина Д.А., Семёнова В.В. Причины ухудшения состояния здоровья студентов // Молодой ученый. - 2017. - №13. - С. 649-651. - URL <https://moluch.ru/archive/147/41309/> (дата обращения: 19.01.2018).

3. Стафеева А.В. Конструирование формы оценки результатов выполнения обучающимися учебно-исследовательской работы в вузе // Вестник Мининского университета. - №4 (17). - 2016. - С. 8-11.

4. Третьяков А.С. Влияние физической культуры на организм студента высшего учебного заведения // В сборнике: Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития Материалы VII Международной электронной научно-практической конференции. Под общей редакцией Т.Г. Арутюняна. - 2017. - С. 148-151.

5. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755> (Дата обращения 12.10.2018)

6. Хохрякова Ю.Ф., Стафеева А.В. Моделирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре у учащихся кадетских классов общеобразовательных школ // Теория и практика физической культуры. №8. - 2009. - С. 35-40.

УДК 372.016:811.161.1

кандидат исторических наук Иванова Анна АлександровнаФедеральное государственное автономное учреждение высшего образования
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет),
Ресурсный Центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» (г. Москва);**кандидат биологических наук, доцент Молодужникова Наталья Михайловна**Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет),
Ресурсный Центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» (г. Москва);**доктор педагогических наук, профессор Макарова Дина Владимировна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема актуализации эмоционального диалога в научно-учебном взаимодействии и коммуникативных способностей, которые приобретает обучаемый при развитии данного образовательного направления. Приведен классификационный анализ формируемых диалогических умений средствами эмоционального диалога. Данная работа показывает, что наличие эмоций способствует также и развитию интеллектуальной составляющей участников учебного взаимодействия.

Ключевые слова: диалог; эмоции; эмоциональный диалог; коммуникативные способности; эмоциональный интеллект, креативность.

Annotation. This article deals with the issue of actualization of emotional dialogue in scientific and educational interaction, the communicative abilities that a student acquires with the development of this educational direction. The classification analysis of Dialogic skills formed by means of emotional dialogue is given. This work shows that the presence of emotions also contributes to the development of the intellectual component of participants in educational interaction.

Keywords: dialogue; emotions; emotional dialogue; communicative abilities; emotional intelligence, creativity.

Введение. Эффективность учебно-научного общения в цепи «учитель - ученик» во многом определяется эмоциональной составляющей учебного диалога, поскольку «эмоциональные процессы никак не могут противопоставляться познавательным как внешние, взаимоисключающие друг друга противоположности... И одни и другие являются в конечном счете зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида...» [5, с. 552].

Многообразие трактовок дефиниций эмоций, представленных в научной литературе, позволяет говорить о том, что эмоции сами по себе не являются языковыми феноменами. Но изучение языка коммуникантов - один из путей к постижению эмоциональной стороны общения в учебном пространстве с целью эффективности восприятия ими учебной информации [4].

В методике преподавания русского языка существуют различные подходы к классификации коммуникативных умений. В то же время на основании сопоставления содержательного состава этих классификаций, можно выделить ряд коммуникативных умений, которые в различной интерпретации представлены вышеназванными учеными. Это следующие умения:

- осознавать цель высказывания адекватно речевую ситуацию;
- определять тему и основную мысль будущего высказывания;
- осмысливать основные этапы будущего текста, определяющие последовательность изложения;
- отбирать вербальные средства, соответствующие речевой ситуации, цели, теме, основной мысли, типу речи и стилю высказывания (осмысление может происходить во внутренней речи, и может быть зафиксировано во внешней письменной речи);
- реализовывать высказывание в устной или письменной речи в соответствии с нормами русского языка;
- корректировать речевое произведение (письменное или устное), устраняя лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные, смысловые, логические, стилистические ошибки;
- выражать свое отношение (оценивать) к предмету высказывания [4].

Изложение основного материала статьи. Проблемы формирования коммуникативных умений школьников, на наш взгляд, напрямую связаны с необходимостью развивать в детях универсальную коммуникативную компетентность, предполагающую овладение коммуникативными универсальными учебными действиями, что в концепции проекта Государственных стандартов общего образования принято считать одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования.

В поле исследования системообразующей категорией оказывается диалог с учеником в процессе обучения, поскольку, обогащаясь различными способами структурирования коммуникативных учебных действий, ребенок, входящий в мир знаний в процессе диалога, аккумулирует творческую энергию сотрудничества и превращает эту энергетику во внутреннее достояние, источник собственной творческой деятельности [2, 3]. Поэтому представляется важным аспект диалогического обучения коммуникативным категориям в школе.

При диалогизации процесса обучения цель общения находится в совместном, взаимообогащающем поиске пути. В этом случае цель общения и цель учебной деятельности вступают в отношение гармонии: общаться, чтобы найти решение; найти решение, чтобы самореализоваться в процессе общения.

Содержание образования, как известно, закрепляется в нормативных документах (учебные планы, программы, учебники и пр.), но непосредственно оно воплощается в процессе обучения, через учебные дисциплины, в числе которых важнейшее место занимает русский язык.

Красной нитью среди основных методических идей проходит следующая: «Чем раньше мы начнем развивать у детей уникальный человеческий дар - дар слова, чем раньше сделаем все, чтобы, по выражению В.И. Чернышева, «открыть уста детей», тем скорее добьемся желаемых результатов» [1, с. 33].

Именно на уроках лингвистического цикла формирование коммуникативной грамотности и культуры чувств подрастающей личности осуществляется посредством эмоционального диалога, поскольку он является постоянным во временном плане общения учителя с детьми, а следовательно, способствует формированию интеллектуально развитой личности с положительными эмоционально-ценностными установками.

Представим коммуникативно-эмоциональные диалоговые умения-действия, предназначенные для дальнейшего исследования, сформулированные на основе содержания коммуникативных умений и коммуникативных универсальных учебных действий, в виде сводной таблицы.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ	КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ	КОММУНИКАТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДИАЛОГОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ
<ul style="list-style-type: none"> - осознавать цель высказывания адекватно речевую ситуацию; - определять тему и основную мысль будущего высказывания; - осмысливать основные этапы будущего текста, определяющие последовательность изложения; - отбирать вербальные средства, соответствующие речевой ситуации, цели, теме, основной мысли, типу речи и стилю высказывания (осмысление может происходить во внутренней речи, и может быть зафиксировано во внешней письменной речи); - реализовывать высказывание в устной или письменной речи в соответствии с нормами русского языка; - корректировать речевое произведение (письменное или устное), устраняя лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные, смысловые, логические, стилистические ошибки; - выражать свое отношение (оценивать) к предмету высказывания. 	<ul style="list-style-type: none"> - планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; - определение цели, функций участников, способов взаимодействия; - постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; - разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; - управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера; - умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; - владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. 	<ul style="list-style-type: none"> - терпимость к другому мнению, к ошибке; - проявление доверия друг к другу; - эмоциональные поглаживания: улыбка, обращение по имени, тактильный и зрительный контакт; - словесные конструкции, активизирующие обучение: открытые вопросы, на которые дети дают развернутые ответы вопросы продуктивные, направленные на интерпретацию знаний; - предпочтение в плане разворачивания диалога вопросам открытым, проблемным, операционным, проясняющим, переломным, не предполагающим односложный ответ; - умение быть хорошим слушателем, то есть слушателем эмпатическим; пользоваться приемами пассивного и активного эмпатического слушания. Приемами активного слушания могут быть такие: трансляция (дословное повторение сказанных слов), редакция (повторение самого главного) и резюмирование (обобщение сказанного).

Приведем некоторые примеры, демонстрирующие положения таблицы (на материале диагностирующего эксперимента). Так, умение прислушаться к точке зрения "другого", может быть и неправильной, выражается в следующих диалогах:

А) Тема. Проверяемые гласные в корне слова.

" Ученик 1.

- Вот, Сергей сказал, что слово *лесок* проверим словом *лисы*. А я думаю, что это *лес*... Сергей, а ты как думаешь?

Ученик 2.

- Эх, точно! Не подумал..., *лесной, лесник, лесовик*, они же от слова *лес*!

Ученик 1. *Хорошо, что подумал. Теперь правильно в диктанте напишешь...*"

Б) Тема. Правописание мягкого знака в различных частях речи.

"Учитель.

- Давайте, ребята, уточним в каких частях речи ставится Ь? Лена?

Ученик 1.

- В существительных женского рода 3-го склонения: *ночь, дочь, печь, молодежь, рожь.*

Учитель.

- Так, хорошо, Лена. Все?

Ученик 1.

- Ну да, кажется..., да.

Ученик 2.

- А можно я? Лена неправильно говорит (исправляется). *Ну она не до конца сказала, ну немножко недодумала...* Там еще...много..., например, в глаголах 2-го лица единственного числа: видишь, читаешь, пишешь, умываешься..., например еще..., ну, *может, Лена вспомнит?*"

В приведенных диалогах мы видим стремление учеников помочь друг другу, не заострять внимание на ошибках и недочетах в демонстрации тех или иных знаний. Очень важным при этом является фактор эмоциональной отзывчивости в ходе научно-учебного диалога, поскольку создание комфортной обстановки в поле педагогического дискурса способствует более эффективному усвоению соответствующей информации.

Эффективной диалогизации в образовательном поле способствуют речевые маркеры, использование которых продвигает обучение на значительно высокий уровень, поскольку и рассуждения, и продуктивные вопросы, мнения, позиции имеют право на существование, поскольку направлены на интерпретацию знаний [4]. Приведем некоторые примеры.

1. "А сейчас приготовьтесь, ребята, мы будем писать много...*Почему? - спросите вы - Потому что во многих тетрадях я совершенно не могу понять, какие правила поняты, а какие -нет*";

2. "Давайте подумаем и ответим, *какой же секрет кроется в правописании приставок -пре и -при? Кто попытается раскрыть этот секрет?..*";

3. "Света, а какое твое мнение, *что же делать с непроверяемыми гласными в корне слова? Писать так, как слышишь?..*";

4. "...*Поэтому какой вывод? Он очень прост. Слова эти надо запомнить? Проверять по словарю надо? Кто предложит другой вариант...*";

5. "Подумаем, *что же можно добавить к ответу Никиты? Кто готов? Кто добавит?*"

Выводы. В приведенных примерах мы видим различные приемы активизации учебного диалога. Вопросно-ответный ход (1), использованный учителем готовит учеников к работе над каллиграфией. Педагог призывает к диалогу учеников (2), используя в вопросе метафорический прием (раскрыть секрет), тем самым актуализирует в учениках чувство интереса к орфографическому правилу. Обращение-вопрос к конкретному ученику (3) также стимулирует диалоговую реакцию. Вопросы- "ловушки", использованные учителем (4), направлены на активный диалог с учениками и предоставления им возможности отстаивать свою точку зрения. При этом эмоционально-интеллектуальный фон диалога предполагает быть насыщенным, поскольку актуализируемое в учениках чувство сомнения ведет к необходимости поиска правильного ответа. Необходимость развернутого диалога (5) представлена вопросами, призывающими учеников к различного рода ответным репликам, связанным с той или иной изучаемой темой. Здесь демонстрируется желание учителя как можно детальнее выяснить уровень усвоенных знаний не только конкретным учеником, но и остальными обучаемыми.

Таким образом, именно эмоциональный диалог как особый уровень коммуникативного процесса не только отвечает потребностям человека в глубоком личностном контакте, но и выступает сегодня активным педагогическим методом, актуализирующим приоритетные принципы современного образования.

Литература:

1. Виноградов, В.В. О трудах В.И. Чернышёва по русскому языку // Чернышёв В.И. Избранные труды. Т. 1. — М., 1970.
2. Выготский Л.С. Учения об эмоциях / Л.С. Выготский. – Москва; Книга по Требованию, 2012 – 160 с.
3. Изард К. Психология эмоция. Серия «Мастера психологии».ю СПб.: Питер, 2012 – 464 с.
4. Пиотровская Л.А. Взаимодействие эмоциональной и рациональной оценки в процессе порождения речи / Л.А. Пиотровская // Русский язык : исторические судьбы и современность: труды и материалы III Междунар. конгресса исследователей русского языка / сост. М.А. Ремнева, А.А. Поликарпов. – М.: МАКС Пресс, 2007. – С. 28-29
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат психологических наук, доцент Неустроева Евдокия Анатольевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального развития дошкольников, отмечается необходимость целенаправленной работы по эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. Раскрываются психологические аспекты исследования проблем эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Кратко рассмотрена опытно-экспериментальная работа по преодолению эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста при помощи музыкотерапии.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, детей дошкольного возраста, музыкотерапия, танцевальная терапии, эмоциональные нарушения.

Annotation. The article discusses the problem of emotional development of preschool children, notes the need for purposeful work on the emotional development of preschool children. The psychological aspects of studying the problems of emotional disorders in preschool children are revealed. Experimental and experimental work on overcoming emotional disorders in older preschool children with the help of music therapy is briefly considered.

Keywords: emotions, emotional development, preschool children, music therapy, dance therapy, emotional disturbances.

Введение. В наши дни проблема эмоционального развития дошкольников является одной из самых актуальных проблем образования. У детей дошкольного возраста еще отсутствуют те эмоции, интеллектуальные, нравственные и эстетические чувства, которые характерны взрослому человеку. Исследования, проводимые в период последних лет, свидетельствуют о том, что без специальных программ обучения и воспитания детям сложно ориентироваться во всем разнообразии чувств и эмоций, поскольку произвольно управлять собственным поведением и эмоциями дети учатся на протяжении всего дошкольного периода. Проблема усугубляется тем, что родители и учителя, зачастую предъявляют достаточно высокие требования к достижениям детей, большее внимание уделяют их «успехам», а не эмоциональному благополучию. В итоге, возникает противоречие между требованиями социальной среды, которое заключается в акцентировании развития у дошкольника узкоспециальных навыков, и необходимостью целостного развития личности ребенка, что в свою очередь привело к тому, что в наши дни наблюдается увеличение числа детей с «типичными поведенческими проблемами» (Г.А. Широкова). К их числу относятся дети, поведение которых отличается эмоциональной неустойчивостью, тревожностью или агрессивностью. В связи с этим, исследование проблемы эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста и установление наиболее эффективных средств и способов ее профилактики представляет особую актуальность на сегодняшний день. С нашей точки зрения, исследования в данной сфере положительно скажутся на решении многих проблем присущих детям дошкольного возраста, в частности, проблемы развития личности ребенка в кризисные периоды, социализации и адаптации ребенка к образовательным учреждениям и т.д.

Изложение основного материала статьи. Одной из актуальных проблем нашего времени является проблема взаимосвязи эмоционального самочувствия ребенка дошкольного возраста и его правильного воспитания. Можно с уверенностью сказать, что через взаимодействие воспитателя с детьми в процессе обучения формируется неуловимая, но весьма важная система личностных свойств детей. Следовательно, актуальность приобретает задача определения методов, которые смогут активизировать эмоциональное развитие дошкольников.

Цель нашего исследования заключается в выявлении педагогических условий применения музыкотерапии в качестве одного из средств преодоления эмоциональных нарушений старших дошкольников. По нашему мнению, организация психолого-педагогической работы по преодолению эмоциональных нарушений у ребенка старшего дошкольного возраста будет более эффективной, если создать и внедрить систему релаксационных занятий для дошкольников с эмоциональными нарушениями, базирующихся на музыкотерапии; работать над формированием у старших дошкольников положительных взаимоотношений, освоением разных эмоций в ходе восприятия музыки.

Психологическими, педагогическими и методическими аспектами по исследованию проблем эмоциональных нарушений у старших дошкольников обладают исследования С.Д. Смирнова, А.В. Петровского, М.И. Чистяковой, И.П. Воропаевой, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой, В.М. Минаева, А.И. Абрамян, А.С. Спиваковской, В.В. Лебединского, Т.А. Березиной, Т.П. Гавриловой, Н.Ю. Комкиной. Авторы отечественной и зарубежной педагогики множество раз обращались с осмыслением тех или иных аспектов развития эмоций, функций и роли учителя в процессе эмоционального развития ребенка. Все существующие в этой области исследования можно поделить на 3 отдельные направления: образовательное (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, В.М. Минаева), профилактическое (М.И. Чистякова, И.П. Воропаева), коррекционно-развивающее (Л.А. Абрамян, А.С. Спиваковская). При проведении анализа научных исследований относительно воздействия на эмоциональную сферу дошкольника и возможности педагогического влияния на нее, было выявлено, что научному исследованию подвергался ряд следующих аспектов – развитие эмпатийности (Т.А. Березина, Т.П. Гаврилова, Н.Ю. Комкина, Л.П. Стрелкова), обеспечение эмоционального благополучия в детских объединениях (О.И. Бадулина, В.Р. Лисина), влияние эмоциональных переживаний на социальную мотивацию процесса осуществления деятельности (Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева) [1, с. 86].

Проблема заключается в том, что перечень эмоциональных нарушений, встречающихся в дошкольном возрасте, достаточно велик [2, с. 181]. В научной литературе эмоциональное неблагополучие у дошкольника, рассматривается в качестве отрицательного состояния, которое возникает в результате трудноразрешимых личностных конфликтов. К числу психологических причин формирования эмоционального неблагополучия у дошкольников относят особенности эмоционально-волевой сферы, в том числе нарушения адекватности его реагирования на внешние воздействия, недостаток в совершенствовании навыков контроля своего поведения и т.д.

Как утверждает М.В. Лаврентьева, эмоциональные нарушения целесообразно разделять на 2-е подгруппы. В основу данного деления положены те области, в которых может проявиться социально-эмоциональное неблагополучие: с одной стороны, во взаимоотношениях с другими людьми, с другой — в особенностях внутреннего мира детей. К числу возможных эмоциональных нарушений у старших дошкольников можно отнести следующее:

1. Затруднения в общении с товарищами и взрослыми: неуравновешенность, гнев, демонстрация обиды, неуступчивость, негативное отношение к общению, неуверенность в собственных силах и т.д.

2. Характерные черты внутреннего мира: впечатлительность, наличие страхов, которые не являются возрастными и мешают нормальной жизнедеятельности ребенка, тревожность, мнительность.

Представленная классификация является весьма условной, поскольку внутреннее неблагополучие дошкольника непосредственно воздействует на его поведение и общение со сверстниками и взрослыми [3, с. 325].

По мнению И.О. Карелиной, существует 3 группы нарушений в развитии эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста:

- расстройства настроения (И.О. Карелина выделяет 2 вида: с усилением эмоциональности и с ее понижением. К 1-ой группе относятся: такие дисфория, депрессия, тревожный синдром, страхи. Ко 2-ой группе относятся: апатия, эмоциональная тупость);
- расстройства поведения;
- нарушения психомоторики.

Исследование эмоциональных нарушений у дошкольников с точки зрения нарушения системы отношений, которое было проведено В.Н. Мясищевым, дает нам возможность выделить 3 ключевые группы детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями.

К 1-ой категории относятся дошкольники, эмоциональные проблемы которых, как правило, проявляются в рамках межличностных отношений. Такие дети отличаются повышенной возбудимостью, что проявляется в бурных аффективных вспышках в ходе ведения диалога, в особенности со своими сверстниками. Негативные эмоции у этих детей могут проявляться по любому поводу.

Основным отличием второй категории детей старшего дошкольного возраста являются выраженные внутриличностные конфликты. Поведение таких детей отличается повышенной заторможенностью, слабовыраженной общительностью. Они глубоко переживают обиду, многие из них подвержены необоснованным страхам.

Третья группа дошкольников характеризуется ярко выраженными как внутриличностными, так и межличностными конфликтами. Поведение таких детей отличается агрессивностью и импульсивностью [4, с. 354].

Определенные трудности представляет также проведение психологической диагностики эмоциональных нарушений. Данный вид диагностики весьма сложный и требует применения тщательного дифференцированного подхода к решению проблемы такого типа. Опытно-экспериментальной базой настоящего исследования стало МБДОУ д/с «Сардаана» №14 с. Кобяй Кобяйского улуса РС(Я). Для диагностики эмоциональной сферы дошкольников нами были использованы проективные тесты «Окрашивание пальцем» (Рут Ф. Шоу), «Дом, дерево, человек» (Дж. Бук) и проведен ряд наблюдений за поведением детей в разных видах их деятельности. На базе анализа результатов, полученных в ходе тестирования и наблюдения, можно отметить, что шесть детей старшего дошкольного возраста из 24 имеют трудности в поведении. Мальчики (4) свою неудовлетворенность компенсируют в основном в свободной игре и на прогулке, где они проявляют себя весьма агрессивно, сердятся и грозят причинить своим сверстникам зло. Девочки (2) проявляют тревогу и застенчивость, не могут наладить взаимоотношения со своими сверстниками, не участвуют в сюжетно-ролевой игре или же играют одни. В связи с этим, нами были проведены работы по коррекции и ликвидации эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста при помощи музыкотерапии.

На констатирующем этапе нами были отобраны 9 дошкольников, которые характеризуются как тревожные или беспокойные. Для данной группы детей нами были организованы 10 занятий. Ключевая цель занятий – овладение навыками управления своей эмоциональной сферой; развития у дошкольников умения осознавать собственные и чужие эмоции, правильно их проявлять и полноценно переживать.

Музыкотерапия представляет собой психотерапевтический метод, применяющий музыку в качестве лечебного средства. Также под музыкотерапией понимается контролируемое использование музыкальных произведений в процессе коррекции психоэмоциональной сферы детей. Непосредственное лечебное воздействие музыкальных композиций на нервно-психическую сферу дошкольников в процессе ее пассивного или активного восприятия. Музыкотерапия включает: прослушивание музыкальных композиций, вокальное исполнение песен, ритмические движения под музыку, комбинирование музыкальных произведений и изобразительной деятельности, игру на детских музыкальных инструментах т.д.

Посредством музыкотерапии можно решить следующий ряд проблем:

- преодолеть психологическую защиту ребенка;
- развить коммуникативные и творческие возможности ребенка.

Чтобы преодолеть эмоциональные нарушения дошкольников старшего возраста нами решался следующий ряд задач:

- фиксировалось внимание дошкольника на проявлениях эмоций другими детьми;
- фиксировалось внимание ребенка на его собственных мышечных ощущениях как проявлений таких эмоций;
- предлагалось детям словесно описать мышечные проявления их эмоций;
- повторно воспроизводился эмоции посредством выполнения определенных упражнений.

В старшем дошкольном возрасте активизирующий эффект музыкальных композиций достигается посредством музыкального оформления различных игр, специальных занятий с детьми. Музыкотерапия реализуется в форме подгрупповых занятий, сопровождающихся ритмическими играми и дыхательной гимнастикой. Громкость звучания музыкальных композиций должна быть правильно подобрана, наименьшую значимость также представляет темп музыкальной композиции. Для того чтобы снять эмоциональное и физическое напряжения, погрузиться в дневной сон, нами использовалось благотворное влияние классических и современных релаксирующих музыкальных произведений, наполненных звуками природы (шелест листьев, голоса птиц, стрекотание насекомых, шум морских волн и крик дельфинов, журчание ручейка). Дети на подсознательном уровне успокаиваются, расслабляются.

Наиболее эффективным средством профилактики эмоциональных нарушений и видом музыкотерапии выступает танцевальная терапия. Нами включался комплекс танцевальной терапии в дни, когда занятия дошкольников сопровождалась высокими интеллектуальными или психоэмоциональными нагрузками. Занятия по танцевальной терапии базируются на материале содержания образовательной программы. В связи с этим, занятия по танцевальной терапии нами проводились не только на материале содержания музыкальной деятельности, но и в комплексе нескольких видов детской деятельности. Для организации данных форм работы с дошкольниками предлагались различные упражнения, которые способствуют развитию у них эмоций и чувств: пантомимические загадки, игровые задания и т.д.

Ключевая цель таких занятий заключается в ознакомлении дошкольников с разными видами эмоций, освоении ими навыка управления собственными эмоциями.

Проведение данных занятий осуществлялось в несколько этапов:

Первый этап – разминка, гимнастика и общение.

Второй этап – новая разминка, тренинг поведения и завершение. Подбирали доступные темы занятий, время до 20-25 мин.

Результаты повторной диагностики показали, что если на начало экспериментальной работы дошкольники не умели адекватно осознавать собственные эмоции, передавать характер музыкальных композиций, двигательных реакций, то в рамках эксперимента детьми проявлялась большая эмоциональная

активность при прослушивании музыкальных композиций. Помимо этого, анализ результатов контрольного эксперимента позволил выявить, что у дошкольников экспериментальной группы произошли положительные изменения в их собственных эмоциях, исчезла тревога и агрессия.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить динамику развития проявления эмоциональной отзывчивости у дошкольников экспериментальной группы от эмоционального интереса, выразившегося в любопытстве, любознательности к эстетическому сопереживанию и наслаждению, к активному проявлению эстетических оценок и суждений, к свободному и творческому самовыражению своего эмоционального состояния через движения, игру, рисунок.

Рекомендации по применению музыкотерапии в коррекционной работе с детьми:

- 1) использовать для прослушивания можно только то произведение, которое нравится абсолютно всем детям;
- 2) лучше слушать музыкальные пьесы, которые знакомы детям;
- 3) продолжительность прослушивания должна составлять не более 10 минут в течение всего занятия.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии / Г.С. Абрамова, – М.: Академия, 2001. – 149 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: 2000. - 123 с.
3. Бочкарев, Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания / Л.Л. Бочкарев. - автореф. Диссертации на соиск. ученой степени докт. психол.наук. – Киев, 1989. - 44 с.
4. Гофман, Э. Мысли о высоком значении музыки / Э. Гофман // Иск-во в школе. - 1992. – N 2. - С. 51-54.

Педагогика

УДК 37

кандидат исторических наук, доцент Ивлева Яна Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ СЕКТАНТОВ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные принципы и содержание духовного просвещения и образования представителей православных сект духоборцев и молокан, проживавших в XIX в. в Таврической губернии. Особое внимание уделено традициям семейного воспитания, коллективному образу жизни и религиозному содержанию содержания обучения подрастающего поколения.

Ключевые слова: просвещение, воспитание, обучение, религия, секта, духоборцы, молокане, Таврическая губерния.

Annotation. The article considers the main principles and content of spiritual enlightenment and education of representatives of the Orthodox sects of the Doukhobors and Molokans who lived in the XIX century in the Taurian province. Special attention is paid to the traditions of family education, the collective way of life and the religious content of teaching the younger generation.

Keywords: education, religion, sect, the Doukhobors, the Molokans, the Taurian province.

Введение. Как известно, религия является важным фактором развития культуры общества, способствуя передаче накопленного наследия. Она помогает воспитать подрастающее поколение в духе приоритета существующих в обществе ценностей. Представители духоборчества и молоканства создали специфическое представление о человеке и его месте в мире, своеобразную модель общественных отношений и воспитательный идеал молодежи. Это нашло яркое воплощение в социальной практике сектантов, их общинной жизни на территории Таврической губернии. Изучение традиций семейного воспитания и образования таврических духоборцев и молокан поможет не только выявить закономерности, которые обусловили особенности формирования воспитательного идеала сектантов, но и позволит использовать положительный опыт, накопленный ими в течение многих лет.

Актуальность данной темы усиливается также тем фактом, что Крым представляет собой регион, который был компактно заселен представителями разных конфессиональных групп. Изучение опыта поддержания традиций и сохранения сектантами своей идентичности, в том числе и через опыт обучения и воспитания подрастающего поколения, позволит комплексно осветить историю Крыма и лучше понять особенности культурного развития народов.

История православного сектантства изучалась на протяжении двух веков и в целом изучена хорошо. Однако следует отметить, что большинство трудов носит необъективный и тенденциозный характер, их авторы идеализируют [8-9] или, наоборот, осуждают сектантов [5]. Только на современном этапе исследователи пытаются подойти к рассмотрению истории православных сектантов объективно и всесторонне. Однако, к сожалению, обучение и воспитание духоборцев и молокан Таврической губернии предметом специального исследования не стали, данные аспекты их жизни авторы рассматривают в контексте общей истории сект либо же при изучении общего состояния образования в губернии [1].

Цель данной статьи – проследить традиции семейного обучения и воспитания в православных сектах духоборцев и молокан Таврической губернии в XIX в., выявить степень их вовлеченности в систему образования, в целом их отношение к обучению.

Изложение основного материала статьи. В XVIII в. в Российской империи стали активно проявлять себя общины православных сектантов. Среди них наиболее многочисленными были представители духоборцев и молокан. Несмотря на общие корни, эти секты имели ряд принципиальных различий в своем учении и образе жизни.

Секты православного происхождения появились на севере Таврической губернии в начале XIX в. На территории империи к концу XVIII в. православные секты духоборцев и молокан представляли собой уже

достаточно многочисленные и значимые общины. В результате диалога с императорской властью им удалось добиться изменения вектора государственной религиозной политики и получить разрешение на переселение в отдаленную Таврическую губернию. В начале XIX в. в Мелитопольском уезде сформировались компактные поселения духоборцев и молокан, где они получили возможность в условиях относительной свободы воплотить в жизнь основы своего вероучения. Важной частью устойчивости и стабильности существования общин выступало духовное просвещение подрастающего поколения. Следует отметить, что взгляды на обучение и воспитание детей у духоборцев и молокан несколько различались, что было обусловлено особенностями их вероучения и отношения к светской власти.

Свои идеалы развития общины и жизненные принципы духоборцы старались прививать детям с самого рождения. Именно в правильном воспитании детей они видели залог дальнейшего успешного существования общины, организованной на принципах равноправия и стабильности. С рождения ребенок перенимал традиционные для сектантской общины ценности, вовлекался в процесс общежития. Духоборцы жили одним большим коллективом, проблемы одного разделялись всеми, а успехи становились достоянием всего общества. Даже детей они считали общими и называли «нашими», а сами родители не называли их «своими».

Воспитанием детей занималась вся община. Любой из духоборцев считал своим долгом научить чему-либо полезному каждого ребенка и уберечь его от зла. Результатом этого стало строгое почтение и соответствующее отношение детей к родителям и вообще ко взрослым [6, с. 268]. При встрече духоборцы обычно почтительно кланялись всем независимо от их пола и возраста [9, с. 136].

Коллективизм, обусловленный особенностями вероучения, а также поселения и хозяйственной деятельности, обеспечил устойчивость существования духоборческого обществу, которое существовало без чиновничьего аппарата и писаных законов. Однако в семейном быту царил патриархальный обстановка: в каждой семье обязательно главенствовал отец или, в случае его смерти, старший из братьев. В обязанности главы семьи входили, кроме обеспечения семейства, надзор за поступками детей, их воспитание и поучение в вере [6, с. 269-270].

Важнейший аспект просвещения духоборцев составляло приобщение к религиозным идеалам. Для представителей данной секты было очень важным поддержание авторитета источников веры, особенно «Животной книги» – сборника религиозных псалмов, заучивавшихся наизусть. В своей совокупности псалмы отражали учение духоборцев о Боге, окружающем мире и месте человека в нем. Их было огромное множество, и практически все они в неизменном виде передавались из поколения в поколение в устной форме. Сами духоборцы называли совокупность таких псалмов «Животной книгой», или «Книгой жизни». Источниками для создания псалмов служили фрагменты евангельских текстов, духовные стихи и роспевцы, зачастую авторами выступали также лидеры секты. Духоборцы не имели традиции письменной фиксации псалмов «Животной книги», считая, что они «записана в их сердцах». Отчасти это можно пояснить и малой степенью распространения грамотности в их среде. В начале XX в. «Животная книга» была издана В.Д. Бонч-Бруевичем, который собрал и записал около 400 псалмов [2]. Интересно, что сам В.Д. Бонч-Бруевич в предисловии к своей публикации отмечал, что ему приходилось видеть у некоторых духоборцев толстые тетради, в которые они записывали различные произведения их литературы. Эти тетради подвергались проверке наиболее просвещенными старейшинами духоборцев, считавшимися знатоками «Животной Книги», что только усиливало их ценность. В сектантской среде такие тетради называли «молитвенниками», «памятными книжками» и др.

Духовное просвещение детей начиналось рано. Еще с младенческого возраста родители начинали читать детям отрывки из Священного Писания. Когда ребенок овладевал речью, его обучали кратким молитвам и псалмам. Обычно религиозным обучением детей занималась мать. Как правило, уже к трем годам дети знали наизусть несколько «детских псалмов» – небольших по объему и легко запоминаемых. К пяти-шести годам духоборцы уже знали, как правило, более полусотни разных псалмов, иногда довольно объемных. По свидетельству В.Д. Бонч-Бруевича, каждый день, утром и вечером, а иногда и посреди дня, все молодое поколение духоборцев читало вслух по несколько различных псалмов или разучивало новые под руководством матери [2, с. 3].

Отбор псалмов для заучивания был очень тщательным. Кроме соответствия возрастным особенностям, важную роль играло и содержание религиозных текстов. Существовал своеобразный «обязательный набор» псалмов. Каждый молодой представитель секты должен был знать о сущности секты и происхождении ее названия, основа устройства мира, Боге и человеке. Кроме того, каждый из духоборцев знал еще довольно много других, «необязательных» псалмов. Благодаря такой практике заучивания основных текстов разные сектанты давали одни и те же ответы на вопросы о сущности их веры, что особенно часто отмечали миссионеры-священники и представители судебной власти, проводившие опросы.

Кроме простого заучивания псалмов и молитв, обучение и воспитание (а вместе с ними и передача духоборческого учения) проводилось также при помощи довольно частых бесед наиболее авторитетных пожилых сектантов с подрастающим поколением.

Выучив наизусть несколько молитв и псалмов, дети получали возможность посещать молитвенные собрания и полноправно участвовать в них [6, с. 268].

Обязательный курс обучения давал сектантам твердое знание основ веры и возможность вести полемические беседы. Такая организация духовного образования создавала достаточное основание для поддержания высокого уровня религиозной культуры духоборцев. Постоянное повторение молитв и псалмов во время богослужений способствовало еще большему объединению общины духоборцев. Следует отметить, что важно было не только выучить наизусть текст, но и перенять особую манеру его пения – с почти закрытым ртом и долгим распеванием слога. Данная мера способствовала непонимания смысла псалма посторонними, особенно православными, создавала атмосферу религиозной отстраненности и таинственности.

Нужно заметить, что далее заучивания псалмов дело не шло: поскольку духоборцы отрицали необходимость всяких книг и придерживались традиции устно передавать основные положения своего вероучения из поколения в поколение, то в их среде очень распространена была неграмотность. Школ или учителей для обучения детей у духоборцев, в отличие от молокан, не было. Общая грамотность их была невысока.

Что касается молоканской секты, то ее представители были менее консервативны в образовании и просвещении подрастающего поколения. Молокане приветствовали открытие школ в своих поселениях и охотно отправляли в них своих детей.

Молоканские представители появились на территории Таврической губернии несколько позднее, чем духоборцы. Обустройство первых поселений молокан пришлось на 1820-е гг. Они также компактно сосредотачивались на севере Таврической губернии. В результате целенаправленной переселенческой политики государства молокане основали в этом регионе три селения: Астраханку, Новоспаское, Нововасильевку. Несмотря на неоднократные просьбы молокан открыть в их селениях школу для обучения детей, этот процесс занял более четверти века.

Первая школа для представителей этой секты была построена в Нововасильевке только в 1851 г. Школа размещалась на ул. Почтовой, здание состояло из двух просторных светлых классов и квартиры для учителя. Школа находилась в ведении Таврической палаты государственных имуществ. Назначенный уездной управой учитель приступил к работе осенью того же года. Тогда же управа стала платить ему постоянное жалование. Школа была начальной и включала три класса. Занятия с первым и третьим классом учитель проводил одновременно в одной классной комнате. В деле обучения подрастающего поколения учителю помогал местный житель из молокан.

Школа была открыта на тех же основаниях, что и сельские школы для православных государственных крестьян, однако имела некоторые особенности. Наставники в школу назначались только из светских лиц. Закон Божий предполагал изучение только исторической части, без изучения догматики. Имел место и более тщательный отбор литературы, предназначенной для чтения детьми молокан.

Исследователи отмечают, что молокане охотно отдавали своих детей в школу, поддерживали ее в порядке и неоднократно выступали с просьбами о расширении школы и увеличении ее контингента до 200 человек [1, с. 56].

В итоге просьбы молокан были удовлетворены. Кроме указанного учебного заведения, была открыта еще одна школа для молокан в селе Астраханка. Школы подчинялись непосредственно управлению училищного совета при земской управе. Теперь в школах могли получать начальное образование две сотни детей. Для обучения светским наукам назначались учителя православного исповедания, а религиозным просвещением ведали законоучители из молокан. Такой порядок обучения положительно воспринимался молоканами, небезосновательно считавшими школы средством просвещения умов юношества молокан [8, с. 313].

Благодаря такому отношению к обучению в школах, грамотность среди молокан была распространена гораздо больше, чем у духоборцев. Источники отмечают, что молокане также часто покупали книги в надежде найти в них какие-либо подтверждения своего учения [9, с. 161].

Однако, сравнивая молокан с их соседями – сектой меннонитов – можно заметить более высокую требовательность и внимание к образованию детей именно в специальных учреждениях, характерную для немцев. В отличие от русских поселенцев, немцы стремились к открытию школы даже в самом небольшом поселении. Примечательно, что меннонитские школы размещались в их молельных домах, а не в специальных зданиях. Данный факт позволяет судить о религиозной направленности образования.

Таким образом, можно отметить разный уровень вовлеченности православных сектантов в систему образования, на что, несомненно, повлияли особенности вероучения.

Следует отметить также важное значение традиций семейного воспитания в сектантской среде. Наиболее устойчивы они были у духоборцев. Такие традиции крайне редко подвергались изменениям, а ребенок с рождения вовлекался в традиционный жизненный уклад, становясь продолжателем дела предков. Особенно важное внимание уделялось нравственному воспитанию.

В духоборческой семье было принято называть родителей не «матерью» и «отцом», а «стариками», а также по собственным именам, причем часто в их уменьшительно-ласкательных формах: «Ванечка», «Машенька» и др. Такая традиция восходила к толкованию слов Христа о том, что все люди – братья, и отца на земле у них нет, а Отец один – на небесах. На этом же основании мужа называли своих жен сестрами, а жены мужей – братьями [5, с. 19-20]. Кроме того, по именам обращались к посторонним людям. Только маленьким детям разрешалось называть мать «няней» [9, с. 136].

В семейном быту дети сектантов строго повиновались родителям, которых уважали наряду со всеми остальными членами общины. Важнейшей задачей родителей было с рождения привить детям наиболее почитаемые в духоборчестве и молоканстве добродетели. Самой важной из них считалось братолюбие, подразумевавшее взаимопомощь и поддержку в любом деле, даже в совершении преступления. Также важными добродетелями считались смирение, воздержание, милосердие, правдивость, послушание, покаяние [6, с. 265-266]. Дом следовало содержать в чистоте и опрятности, а в быту уклоняться от праздности и пьянства, распространенных, по мнению сектантов, среди православных крестьян. Кроме того, родители старались привить детям способность к состраданию: с проезжающих через их поселения сектанты не брали платы за жилье и пищу, оказывали помощь ближним в несчастье. Часто сектанты укрывали беглых солдат и преступников, поясняя это милосердием к несчастным и неимущим [8, с. 303]. Сострадание, как отмечают исследователи, распространялось даже на домашний скот [6, с. 268].

Члены своей общины подлежали особому попечению – для нуждающихся в одном из духоборческих поселений был устроен специальный сиротский дом («Сион»), где они могли находиться долгое время. Богатство в среде сектантов рассматривалось только как средство быть более полезным своей общине [7, с. 337; 9, с. 159]. Дореволюционные авторы часто называли духоборцев образцом семейной и бытовой жизни [6].

Следует отметить, что такие правила поведения были характерны для основной массы рядовых духоборцев. Верхушка же, выдвигавшаяся с течением времени из равноправной общины, к середине XIX в. отошла от проповедуемых идеалов и добродетелей [5, с. 10].

Что касается молокан, то для них было характерно более демократичное положение женщины, более выраженное гендерное равенство и связанные с этим традиции семейного воспитания [3]. Однако главенствующая роль отца в семье и для них была первоочередной. Отношения в семьях молокан также были основаны на уважении и почитании старших, а дети находились в полном повиновении родителей [4, с. 745].

Выводы. Таким образом, воспитывая детей в полном соответствии со своими религиозными и социально-этическими взглядами, духоборцы и молокане стремились укрепить основы своего учения и

воплотить в жизнь идеал общинной жизни на принципах единоначалия и равноправия. На подрастающее поколение духоборцы и молокане возлагали надежды по укреплению и расцвету сектантского движения, воспитывая их в духе равенства и взаимопомощи, тогда как другие секты православного происхождения, например, скопцы, считали детей, рожденных от брака-скверны, грешниками.

Важную роль в просвещении подрастающего поколения играли религиозные источники, деятельность лидеров-проповедников, личный пример и семейные устои. Сильный коллективизм, характерный для сектантских общин, с одной стороны, оставлял мало свободы для творческого развития личности, но с другой, выполнял одну из главных задач жизни общины – поддержание ее устойчивости и стабильности.

Литература:

1. Громова Н.Ф. Сельские школы Таврической губернии в дореформенный период / Н.Ф. Громова // Гуманитарная парадигма. – № 3 (6). – 2018. – С. 48-62.
2. Животная книга духоборцев / Собр. и запис. В.Д. Бонч-Бруевич // Материалы к истории и изучению русского сектантства и раскола / Под ред. В.Д. Бонч-Бруевича. – СПб.: Типография Б.М. Вольфа, 1909. – Вып. 2. – 327 с.
3. Катунина Е.В. Культурная модель семейных отношений у молокан Таврической губернии XIX в.: исторический контекст / Е.В. Катунина // Культура народов Причерноморья. – 2014. – № 274. – С. 28-32.
4. Корсаков В. Молокане. Из заметок земского врача / В. Корсаков // Русский Вестник. – 1880. – №3. – С. 739-773.
5. Кутепов Н. Краткая история и вероучение русских рационалистических и мистических ересей: духоборцев, молокан, десного братства, штундобаттистов, пашковцев, толстовцев, хлыстов и скопцов / Н. Кутепов. – 4-е изд., испр. и дополн. – Новочеркасск: Частная Донская Типография, 1910. – 94 с.
6. Ливанов Ф.В. Раскольники и острожники: Очерки и рассказы: в 4 т. / Ф.В. Ливанов. – СПб.: Типографии М. Хана, П. П. Меркулова, 1870-1873. – Т. 2. – 1870. – 818 с.
7. Ливанов Ф.В. Раскольники и острожники: Очерки и рассказы: в 4 т. / Ф.В. Ливанов. – СПб.: Типографии М. Хана, П.П. Меркулова, 1870-1873. – Т. 4. – 1873. – 624 с.
8. Столлов А.И. Несколько слов о молоканах в Таврических степях / А.И. Столлов // Отечественные записки. – 1870. – Т. СХС. – Отд. II. – С. 295-314.
9. Юзов И. Староверы и духовные христиане. Ч. 2. Русские диссиденты / И. Юзов. – СПб.: Типография А.М. Котомина, 1881. – 180 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель **Игнатова Ольга Ивановна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования познавательного интереса младшего школьника к изобразительной деятельности, поскольку искусство обладает мощным воспитательным потенциалом, ведь открывает чудесный мир чувств школьника, способного поделиться своими чувствами, переживаниями, волнением от увиденного, пережитого в реальном мире через средства изобразительного искусства. Успех любой деятельности зависит не только от способностей и знаний ученика, но и от мотивации, то есть от стремлений самоутвердиться, достигать высоких результатов. Чем выше уровень мотивации, чем больше факторов побуждают ребенка к деятельности, тем больших результатов он может достичь. Рассмотрена учебная мотивация как образование, возникающее прежде всего на основе совокупности сложившихся познавательных интересов ребенка. Установлено, что с самого начала обучения в школе у учащихся происходят значительные изменения в направленности их интересов.

Ключевые слова: интерес, мотивация, младший школьник, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования, интерес к изобразительной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of forming the cognitive interest of younger students in visual activities, since art has a powerful educational potential, because it opens up a wonderful world of feelings of a student who is able to share his feelings, experiences, excitement from what he saw, experienced in the real world through the means of fine art. The success of any activity depends not only on the abilities and knowledge of the student, but also on motivation, that is, on the desire to assert themselves and achieve high results. The higher the level of motivation, the more factors that encourage the child to work, the more results they can achieve. Educational motivation is considered as an education that arises primarily on the basis of a set of existing cognitive interests of the child. It is established that from the very beginning of school, students experience significant changes in the direction of their interests.

Keywords: interest, motivation, primary school student, visual activities, non-traditional drawing techniques, interest in visual activities.

Введение. Воспитание личности – сложная задача, она состоит из многих компонентов, формирующих чувства. Одним из таких компонентов является искусство. Оно открывает нам чудесный мир чувств человека, который может в красках, линиях, цветах, поделиться своими чувствами, переживаниями, волнением от услышанного, увиденного, пережитого в реальном мире, в реальной жизни. Каким способом достичь высоких результатов в обучении, прописанных в стандартах? Сначала необходимо сформировать интерес ученика к изобразительному искусству.

В научно-педагогической литературе освещались такие аспекты данной проблемы:

– содержание понятия «интерес» рассматривали такие ученые: Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, А.В. Карпов, Н.И. Конюхов, И.В. Метельский, Н.Г. Морозова, Д.И. Писарев,

А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский;

- виды интереса, его фазы, возрастные особенности формирование интереса более детально изучали такие ученые: Л.И. Божович, В.Б. Бондаревский, А.Г. Ковалев, А.К. Маркова, Е.Ф. Рыбалко, Г.И. Щукина;
- проблему мотивации к обучению в педагогике и психологии исследовали М.И. Алексеева, Л.И. Божович, П.А. Гончарук, А.К. Маркова, Г.С. Костюк, В.А. Семиченко;
- формирование интереса к изобразительному искусству нашло отражение в работах В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, Н.Н. Сокольниковой, А.С. Хворостова, Т.Я. Шпикаловой.

Изложение основного материала статьи. Изобразительная деятельность имеет особое значение для всестороннего гармоничного развития личности. В процессе создания образов у ребенка формируются наблюдательность, эстетическое восприятие, художественный вкус, развиваются творческие задатки. Условием раскрытия детского творчества является создание атмосферы доброжелательности, свободного развития возможностей, достижение успеха каждым ребенком. Следует стараться организовать общение так, чтобы каждый ребенок испытывал радость от результатов как собственного, так и совместного творчества. Занятия рисованием развивают ребенка как целостную личность. Именно во время рисования дети свободны от ограничений, и поэтому рисование из всех видов изобразительной деятельности им ближе всего. Дети, опираясь на свой творческий инстинкт, находят удивительные решения, самостоятельно открывают изобразительные законы.

Успех любой деятельности зависит не только от способностей и знаний ученика, но и от мотивации, то есть от стремлений самоутвердиться, достигать высоких результатов. Ведь чем выше уровень мотивации, чем больше факторов побуждают ребенка к деятельности, тем больших результатов он может достичь.

Мотивация учебной деятельности – одно из средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности активного усвоения содержания образования, которая зависит от уровня сформированности мотивации учения школьников. Хотя мотивация связана с возрастными особенностями ребенка, все же не возраст как стадия созревания определяет мотивы, а характер деятельности и система взаимодействия с другими детьми в этом возрасте.

Необходимо отметить, что в большинстве исследований учебная мотивация рассматривается как образование, возникающее прежде всего на основе совокупности сложившихся познавательных интересов ребенка. Установлено, что с самого начала обучения в школе у детей происходят значительные изменения в направленности их интересов.

Интерес – это внимание, возбужденное в отношении кого-то или к чему-то, значимому, важному, полезному или подобного такого.

Школьные интересы у учащихся начальных классов, по мнению И.В. Дубровиной, лишь в части учеников связаны с учебными предметами, у большинства же они гораздо шире и выходят далеко за пределы школьной программы. В то же время эти интересы еще довольно неустойчивы, легко меняются. В этом возрасте дети не хотят выполнять работу плохо, поэтому в них пропадает интерес к тому виду деятельности, который у них не получается выполнять. Для этого учителю необходимо правильно организовать образовательный процесс и так разработать учебные задачи, чтобы пробудить интерес школьников и заинтересовать их [5].

Прежде всего интерес – это психическое явление, которое характеризуется желанием, влечением к объекту, которое надо развивать в процессе обучения. Для «познавательного интереса» используются следующие понятия, как «духовная жажда» «позыв», «непреодолимое бескорыстное стремление». Так же важной характеристикой познавательного интереса является эмоциональная насыщенность, которая побуждает к умственной деятельности. Это означает, что процесс познания окрашен положительными эмоциями, которые могут быть обусловлены самим процессом мыслительной труда, или предметом познания, или перспективой, которая увлекает собой. Третьей отличительной чертой интереса является «независимость», отсутствие принудительных воздействий со стороны для его возникновения.

Интересы младших школьников очень разнообразны, но в то же время очень неустойчивы и динамичны. Если интересы дошкольников преимущественно направлены на игру, то с поступлением в школу на смену приходит интерес к обучению, познанию [6].

По своему содержанию познавательные интересы школьников отражают различные уровни познания младшими школьниками явлений, процессов и закономерностей: 1) элементарный – уровень познания характеризуется тягой к фактологическому описанию конкретных явлений, к действиям по образцу; низкий интерес к новым фактам явлений; 2) высокий уровень – интерес к зависимостям, причинно-следственным связям и закономерностям, самостоятельного поиска их в процессе познания действительности; 3) творческий – высший уровень развития интереса, который связан с интересом к глубине теоретических проблем, к осуществлению деятельности не простым путем, а своеобразным, особенным и по замыслу, и по способу, подобранному самим школьником.

Изучая проблему формирования познавательного интереса к изобразительной деятельности, обнаружили, что интерес включает эстетический и художественный аспекты, поэтому важно изучить особенности эстетического и художественного интересов.

Эстетический интерес, в отличие от познавательного, адресован не только и не столько к содержанию, сколько к форме содержания, которое несет в себе эстетическую ценность для наблюдателя; ядром этого интереса являются эмоциональные процессы. В структуре эстетического интереса особая роль принадлежит волевым процессам. Составной частью эстетического интереса выступает художественный интерес, проявляющийся в стремлении к восприятию прекрасного в действительности и искусстве. Художественный интерес возникает на основе художественной деятельности, побуждающей к активному освоению эстетических сторон окружающей действительности [1].

По разным критериям художественные интересы младших школьников можно поделить:

- по широте: широкие (интерес к разным видам изобразительной деятельности и художественной творчества) и узкие (интерес к одному виду изобразительной деятельности, к определенной тематике, технике, материалу);
- по глубине: глубокие (характеризуется творческим отношением к работе, стремлением больше узнать о видах и жанрах, выразительных средствах искусства, изобразительной деятельности, материалах) и поверхностные (направленные на внешнее удовлетворение в деятельности);
- по стойкости: стойкие (преимущество определенного вида деятельности школьника, материала,

тематики вовремя выполнение индивидуальных заданий, возникновение любознательности к интересной теме, самостоятельная работа дома) и неустойчивые (частая смена видов изобразительной деятельности, тематики, материала);

– по активности: активные (выражается в активности, любознательности на занятиях, эмоциональной увлеченности процессом изобразительной деятельности) и пассивные (повторение однообразных сюжетов в работах по замыслу, безразличию к результату работы, отсутствием инициативы);

– по определенности действия (проявляется в степени активности ребенка в процессе деятельности, ребенок выражает инициативу, активность, самостоятельность в своем любимом деле, на фоне общего положительного отношения к различным видам деятельности);

– по предметной направленности (выражается в увлеченности ребенка определенным видом изобразительной деятельности, материалом) [4].

Цель, содержание и технология формирования интереса к изобразительной деятельности зависят от самой концепции этой деятельности, которая соответствует природе ребенка и предоставляет ему возможность выразить себя и самоопределиться.

Формирование интереса, с одной стороны, может быть целью работы, а с другой – средством повышения эффективности обучения изобразительной деятельности. Для возникновения, формирования и развития интереса нужна система обучения и воспитания, а не просто поиски кратковременных средств воздействия, которые пробуждают и поддерживают интерес школьников.

Как отмечает Н.П. Сакулина, формирование интереса будет происходить более эффективно, если сначала для него готовится почва, позже – создается положительное отношение к предмету или деятельности и, наконец, – формируются соответствующие интересы в процессе специально организованной познавательной и творческой деятельности детей [6].

В процессе развития интереса детей к изобразительной деятельности можно выделить два направления: 1) прямой – связанный с включением ребенка в деятельность, формированием ее специальных и общих умений и способностей; 2) косвенный, который предусматривает создание условий для утверждения личностной значимости ребенка, раскрытия его индивидуальности, саморазвития.

Сегодня в обществе человек не только «потребляет» знания, но и умеет их добиваться. Нестандартные ситуации требуют от нас широты интереса. Педагогическая работа по формированию художественного познавательного интереса у детей школьного возраста должна быть целенаправленной, систематической и включать в себя несколько этапов: эмоциональный, интеллектуальный, волевой с элементами творчества.

Изобразительная деятельность отличается многообразием, начиная от детских рисунков с натуры и заканчивая творческими работами, представляя собой произведение искусства. От вида изобразительной деятельности (рисование с натуры, творческая тематическая композиция) зависят и характер, и особенности протекания процессов художественного познания на разных ступенях. В работе с натуры, очевидно, больше будет непосредственного наблюдения, изучения натуры в процессе ее восприятия и изображения. Под время рисования с натуры познания начинается из «живого созерцания», которое обязательно предполагает чувственное, эмоциональное отношение. Эффективность познавательной деятельности в этом случае зависит от того, насколько ребенок заинтересован представленным для рисования предметом [2].

Другой важной потребностью младшего школьника является потребность в действии, движении. При создании рисунка активно работают все познавательные процессы и прежде всего мышление. В этом случае потребность в движении, действии реализуется через движение мысли. Интеллектуальные чувства младшего школьника развиваются в процессе познавательной деятельности на уроках рисования. Обучение изобразительному искусству – это непрерывное познание законов, свойств, качеств предметов и явлений, связей между предметами и явлениями. Развитие интересов, и на этой основе развитие интеллектуальных чувств, способствуют экскурсиям в природу в разное время года, в музеи и выставки.

Эстетические чувства возникают во время восприятия и создания прекрасного, возвышенного, комического и трагического. Красота предметов и явлений окружающей действительности обогащает духовный мир ребенка, делает его жизнь богаче и прекраснее. Прекрасное постоянно привлекает к себе внимание, побуждает рассматривать еще раз, придает эстетическое наслаждение. Эстетические чувства также развиваются на уроках изобразительного искусства и проявляются в самых разнообразных формах. Например, демонстрация произведений искусства, репродукций, рисунков учителя вызывают у учеников восторг, восторг, которые ученики порой не в силах сдержать. Однако эмоциональные переживания во время восприятия произведений искусства у младших школьников обычно относятся к содержанию произведения. Художественные качества изображения детьми, как правило, мало осознаются. Только, даже будучи неосознанными детьми, они оказывают сильное влияние на детское восприятие [4].

Изобразительная деятельность имеет терапевтический эффект. Увлекаясь рисованием, ребенок будто уходит от всех жизненных невзгод в свой мир – спокойный и счастливый. Поэтому изобразительная деятельность является для таких детей своего рода средством, снимающим нервное напряжение. Однако, если ребенок находится в состоянии плохого настроения или обеспокоен страхом неудачи, ей нужен особый подход в формировании интереса. Настрой на успех, удачу, поддержка, а иногда и помощь в изображении наиболее трудных моментов рисунка способствуют коррекции эмоционального состояния ребенка. Явление «регресса» означает возвращение к простому, элементарному, постепенно заполняя пробелы в знаниях, умениях и навыках. Поэтому учителю изобразительного искусства современной школы необходимо учитывать эмоциональное состояние своих учеников во время формирования познавательного интереса [2].

На первых ступенях обучения изобразительной деятельности удивление учащихся вызывают самые разные моменты: новые наглядные материалы, необычные, яркие красочные сочетания, найденные на палитре, мастерство выполнения рисунка на доске учителем, нетрадиционные техники рисования и тому подобное.

Приобщать младших школьников к изобразительной деятельности удастся с помощью нетрадиционных техник рисования. Каждая из таких техник – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя более открытыми, смелыми, непосредственными, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения. Нетрадиционные художественные техники, в частности рисования, позволяют использовать различные простые и доступные материалы, легко овладеть приемами работы, приносящие быстрый результат, открывают широкие возможности созидания, обеспечивают младшим школьникам высокий эмоциональный подъем, желание творить, фантазировать и воплощать фантазии различными

художественными средствами, развивают самостоятельность и уверенность в своих силах, что положительно влияет на формирование мотивации и воспитывает любовь к искусству.

На уроках рисования прежде всего необходимо вызвать интерес к объекту изображения. Как известно, внимание детей младшего школьного возраста привлекает все яркое, необычное.

Интерес к изобразительной деятельности возникает тогда, когда перед учеником возникает необходимость преодоления любых трудностей, проблем. «Проблемная ситуация», по мнению психологов, педагогов, методистов, считается одним из эффективных методов обучения. Согласно определению, проблемное обучение – это совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулировка проблем (постепенно к этому приучаются сами учащиеся), оказание учащимся необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, руководство процессом систематизации и закрепление приобретенных знаний [3].

Задания, предлагаемые детям, не должны быть легкими. Однако здесь необходимо подходить индивидуально. Способности у каждого ребенка разные. Одно и то же задание для одного ученика будет слишком простым, для другого – представляет большую сложность. Проблемные ситуации должны содержать элементы, которые позволят найти путь решения задачи. Они должны быть разработаны учителем так, чтобы быть интересными для всех учеников. Проблемная ситуация вызовет интерес, активизирует творческую активность, работу воображения. Школьник включается в процесс поиска решения.

Задачи, поставленные перед ребенком, должны быть посильными и стимулировать работу образного мышления и осознанность нарисованных действий, то есть соответствовать свойствам и своеобразию нервных процессов. Поэтому, планируя изобразительную деятельность детей, необходимо учитывать тип нервной системы и темперамент ребенка [5].

Важным моментом в проблеме «угасания» интереса выступает и тот факт, что в практике общеобразовательных школ все еще не решена важная задача – передать преподавание изобразительного искусства специалистам. Во многих начальных классах изобразительное искусство преподают основные учителя младших классов, которые не всегда обладают необходимыми знаниями и навыками, сводя урок изобразительного искусства к репродуктивной деятельности учащихся.

Изучая, что искусство влияет не только на духовную сферу человека, но и на ее физическое состояние, оно должно быть в сфере влияния компетентных преподавателей. На снижение интереса младшего школьника также влияет несоответствие между уровнем притязания и возможностями детей; методика преподавания, недостаточность знаний детей о художественных материалах и отсутствие навыков и умений применения их в рисовании [6].

Выводы. Детское творчество – это важная составляющая образовательного процесса, который обобщает детский жизненный опыт (чувственный, ценностный, нравственный, эстетический, познавательный, трудовой). Это создает фундамент успешной творческой деятельности детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что: 1) познавательный интерес – один из важнейших мотивов обучения изобразительному искусству младших школьников; 2) интерес к изобразительной деятельности тесно связан с психологическими особенностями младшего школьника, его эмоциональной, познавательной, волевой сферами; 3) интерес связан с потребностями, а основные потребности этого школьного возраста – потребности в познании, действии, в выражении своих чувств, впечатлений; 4) интерес возникает во время преодоления трудностей, в процессе поиска решения любой проблемы, например поиска способа создания выразительного образа в рисунке.

Включение в уроки по изобразительному искусству нетрадиционных техник и материалов рисования вызывает живой интерес к работе у учащихся, обеспечивает развитие творческого потенциала и дает им необходимые знания, умения и навыки, дает реальную возможность познакомиться с искусством шире. Возможность работать в нетрадиционной технике открывают широкий простор для эстетического воспитания. Дальнейшего развития требуют обобщения педагогического опыта и разработки системы развития детского творчества, которая направлена на формирование интереса к изобразительной деятельности.

Литература:

1. Выгодский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выгодский. – М., Просвещение, 1991. – 348 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 434 с.
3. Колякина, В.И. Методика организации уроков коллективного творчества. Планы и сценарии уроков изобразительного искусства [Текст] / В.И. Колякина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 176 с.
4. Комарова, Т.С. Коллективное творчество детей [Текст]: учеб. пособие / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – М., 2018. – 236 с.
5. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М., 2014. – 186 с.
6. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р.С. Немов. – М.: КноРус, 2014. – 718 с.

УДК 378.146

доцент **Ивлева Галина Владимировна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. г. Сызрань);

кандидат педагогических наук **Суслова Юлия Викторовна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. г. Сызрань)

ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы в обучении профессионально ориентированному переводу в военном авиационном вузе. Описываются возможности ресурсов информационно-образовательной среды вуза для эффективного формирования переводческой компетентности обучающихся. Приводятся примеры тестовых заданий и упражнений на сопоставительный перевод и выявление трудностей текста.

Ключевые слова: военный переводчик, профессиональная коммуникация, переводческая компетентность, профессионально ориентированный перевод.

Annotation. The article discusses the main approaches to teaching professionally oriented translation at a military Air Force School. The article describes the possibilities of the school's information and educational environment resources for the effective development of students' translation competence. Examples of test tasks and exercises for comparative translation and identification of text difficulties are given.

Keywords: military translator, professional communication, translation competence, professionally oriented translation.

Введение. Подготовка курсантов военного авиационного вуза по специальной образовательной программе для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» - одно из важных направлений современного военного образования. Потребность военной авиации в специалистах, готовых осуществлять профессиональную деятельность в области межкультурной коммуникации в ходе проведения совместных учений подразделений Вооруженных Сил, миротворческих и спасательных операций, решения задач международного военного и военно-технического сотрудничества обусловила актуальность нашего исследования по повышению эффективности подготовки переводчиков в авиационном вузе.

Слова А.Д. Швейцера о том, что понимание такого сложного и многогранного процесса как перевод «может быть получено лишь на основе интеграции различных, дополняющих друг друга подходов к его исследованию» [5, с. 30] в полной мере относятся и к переводу в сфере профессиональной коммуникации. Это вид профессиональной деятельности, который представляет собой *интеграцию* разных областей науки, подъязыков специальности, общей и профессиональной культуры, и, соответственно, подходов в их обучении.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение перевода с позиций профессиональной деятельности специалиста способствовало тому, что исследователи стали включать в модель обучения профессионально ориентированному переводу этап чтения текста с полным пониманием и переводческий анализ, предшествующие собственно переводу, использование наиболее актуальных жанров специального дискурса, анализ коммуникативной ситуации, в которой создавался исходный текст и будет использоваться его перевод (М.П. Брандес, В.И. Провоторов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Н. Гавриленко и др.).

В филиале Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани изменение программных целей подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации потребовало модернизации содержания обучения и, как следствие, поиска более эффективных подходов в обучении.

Преподаватели кафедры иностранных языков филиала старались спроектировать такую интегрированную систему теоретических и практических знаний, умений, навыков, а также профессионально - важных качеств и мотивированности, которые отражали бы содержание и характер деятельности будущего авиационного специалиста с квалификацией военного переводчика. Интеграция подходов позволяет более четко представить учебную деятельность и определить пути реализации сложных целей и задач.

В новой программе определены конкретные цели переводческой подготовки обучаемых и соответствующие квалификационные характеристики. Так, в частности, расширен спектр обязательных видов перевода. Это не только письменный и устный перевод иноязычного письменного источника, реферативный перевод или перевод с листа, но также устный последовательный с русского языка и двусторонний перевод без визуальной опоры с требованием соблюдения норм лексической эквивалентности, синтаксических и стилистических норм перевода текстов военного и авиационно-технического характера. Расширение видов деятельности военных переводчиков продиктовано многочисленными коммуникативными задачами профессионального общения, включая ведение радиообмена.

В организации обучения было решено использовать *модульный подход*, хорошо зарекомендовавший себя в дидактике высшего образования (А.П. Беляева, А.К. Маркова, Н.Н. Гавриленко, Д.А. Алферова). В словаре методических терминов и понятий *модульное обучение* определяется как «организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации)», совокупность которых «позволяет раскрыть содержание определенной учебной темы» [1, с. 146].

Перевод, как и другая деятельность, включает в себя широкий круг задач, для которых требуются разнообразные знания, умения, навыки. Каждая из базовых переводческих задач может быть основой модуля [2]. Мы разработали модули по единой структуре, объединив в каждом из них тематическую составляющую учебных материалов с базовой переводческой задачей. Каждый модуль предусматривает использование как традиционных, так и активных методов обучения переводу. Модульная организация переводческой

деятельности помогает расположить учебные материалы системно, что способствует пошаговому освоению английского языка специальности [4, с. 162].

Вслед за разработкой структуры модуля был определен комплект упражнений и заданий для операционально - деятельностного блока (термин Д.А. Алферовой). Сюда вошли следующие группы упражнений: объяснительно-иллюстративные, поисковые, репродуктивные, упражнения на сопоставительный перевод, продуктивные, а также учебный тренинг, групповое обсуждение переводческой задачи.

Процесс обучения профессионально ориентированному переводу невозможен без сформированной переводческой компетентности, которую Н.Н. Гавриленко определяет «как обладание человеком способностью, знаниями и умениями передавать (как в письменной, так и в устной формах) научную и техническую информацию с одного языка на другой, с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и культурами» [3, с. 159]. Поскольку переводческая компетентность формируется в процессе выполнения профессиональных задач, необходимо использование *деятельностного подхода* и заданий на выявление трудностей текста.

На этапе понимания текста задача распознавания переводческих трудностей является самой важной: нет полного понимания – нет адекватного перевода. Обучаемые учатся определять структуры английского языка, не имеющие аналога в русском языке, видеть, что переводческая проблема заключается, например, в том, что не совпадает употребление конструкций или их семантика. Именно в таких случаях при переводе и требуются трансформации.

Задания с параллельными текстами образуют отдельную группу. Материалом для них послужили фрагменты англоязычных книг по авиации и изданий их перевода на русском языке, инструкций экипажам российских и зарубежных вертолетов, статей из периодических изданий. В модули заложен ряд тестовых заданий на переводческое сопоставление:

1) на выбор правильного эквивалента термина:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1) <i>drop fuel tank</i> | a) <i>внешний топливный бак</i> |
| | b) <i>вспомогательный топливный бак</i> |
| 2) <i>additional fuel tank</i> | c) <i>наружный топливный бак</i> |
| 3) <i>external fuel tank</i> | d) <i>дополнительный топливный бак</i> |
| 4) <i>self sealing bladder tank</i> | e) <i>протектированный топливный бак</i> |
| | f) <i>сбрасываемый топливный бак</i> |

2) на выбор лучшего варианта перевода предложения и комментирование принятого решения (обычно перевод требует синтаксической трансформации, частеречных замен);

3) на выбор значения глагола из нескольких с последующим переводом предложения и коллективным анализом:

The aircraft are shipped across town to Boeing, where they are militarized and outfitted with nuclear-mission specific equipment, sensors and communications gear.

(to militarize: милитаризировать, военизировать, модифицировать/ переделывать для военных целей, использовать для военных целей);

4) на анализ параллельных текстов небольшого объема (перевод выполнен профессиональным переводчиком):

Twin rotor Chinooks continue to play a major role in both civil and military operations, with little in sight to replace them. One British RAF Chinook, Bravo November, is still in combat service in 2011, 30 years after its introduction. (Story of Flight by P. Almond)

Два воздушных винта вертолета Чинук продолжают играть заметную роль при выполнении как гражданских, так и военных задач и остаются практически незаменимыми. Чинук британских ВВС с позывными «Браво - Ноябрь» по-прежнему в боевом строю в 2011 году, спустя 30 лет после выпуска. (Элмонд, П. 100 лет авиации /пер. с англ. Сергея Матяя)

5) на анализ параллельных текстов (перевод выполнен курсантом).

В соответствии с этапами переводческой деятельности в модулях представлены также задания на редактирование текста перевода, проверку соблюдения стилистических норм, жанровых особенностей. Все разработанные виды учебных заданий и упражнений были апробированы в ходе педагогического эксперимента в группах дополнительной лингвистической подготовки.

Благодаря своей многофункциональности и эффективности, информационно-образовательная среда (далее ИОС) вуза открыла новые возможности для интенсификации деятельности как обучаемых, так и преподавателей. Ресурсный компонент ИОС содержит комплекты лекций, компьютерных презентаций и параллельных текстов разных жанров по темам из аутентичных источников (сайтов ведущих разработчиков и производителей вертолетной техники, основных англоязычных авиационных журналов, новостных порталов). Данные учебные материалы позволяют будущим военным переводчикам в сфере авиации развивать навыки поиска, анализа содержания и актуальности информации, подбирать тексты нужного жанра для предпереводческого анализа или перевода. Помимо ресурсов ИОС курсанты могут использовать дополнительные материалы профилирующих кафедр. В помощь обучающимся в электронной библиотеке вуза размещены справочные материалы профессиональной направленности: словари, грамматические справочники, учебные пособия, глоссарий базовой терминологии по вертолетам, список фирм-производителей авиатехники, фотовитрина вертолетов с сопроводительными текстами, и т.д.

В настоящее время исследователи говорят о достоинствах сетевой технологии в области подготовки переводчиков (Л.В. Кушнина, Н.Н. Гавриленко). Речь идет о платформе в социальной сети для профессионального взаимодействия опытных и начинающих переводчиков, размещения в ней нужных вспомогательных ресурсов, программ on-line обучения [4]. Мы полагаем, что ИОС вуза может быть минимоделью такого взаимодействия и способствовать повышению интерактивности в подготовке переводчиков, имитации возможных ситуаций профессионального общения.

Применение интерактивных заданий на занятиях по обучению иностранным языкам получило широкое распространение в рамках так называемого «*центрированного на ученике подхода (student-centred approach)*», суть которого заключается в максимальной передаче инициативы учения самому ученику, а также в обучении в сотрудничестве» [1, с. 83]. В обучении переводу важно научить думать, искать оптимальный вариант перевода, сомневаться в правильности найденного решения и вновь для самопроверки обращаться ко

всему тексту и ситуации общения. Интерактивные задания возможны и необходимы в рамках каждого модуля при сопоставительном переводе, при использовании ресурсов интерактивной доски для анализа и выбора лучшего перевода предложения из нескольких вариантов, коллективной коррекции перевода, выделения словосочетаний или конструкций, подлежащих замене при переводе.

С каждым последующим модулем расширяется круг интерактивных заданий в устном переводе. В ходе эксперимента была апробирована следующая последовательность заданий:

1) Игровые тренировочные задания:

- «двойной перевод»: один переводит английское словосочетание или короткое предложение из текста на русский язык, а игрок из второй команды переводит его на английский язык на слух. Команда помогает при затруднении и значительной паузе;

- «добавь деталь»: первый играющий переводит словосочетание с русского на английский язык, второй повторяет английское словосочетание и добавляет определение, третий переводит на русский язык, а четвертый расширяет словосочетание до размера английской фразы, которую переводит кто-то из команды;

- «исправь Яндекс-переводчика».

2) Двусторонний перевод разной степени трудности в зависимости от лексического наполнения, сложности грамматической конструкции для передачи на языке перевода, протяженности фраз ответа на вопрос.

3) Сюжетные задания на устный последовательный перевод аудио- или видеоматериала (брифинг перед учениями с использованием вертолетной техники).

4) Озвучивание видеосюжета на английском языке одним обучающимся и выполнение последовательного перевода звучащего текста на русский язык другим.

После окончания первого этапа эксперимента было проведено анкетирование курсантов экспериментальной группы с целью их оценки эффективности использованных в каждом модуле видов упражнений и заданий и последующей коррекции содержания модулей. Все респонденты отметили рост мотивации занятий в группе дополнительной лингвистической подготовки и личный прогресс в переводе, определении переводческих трудностей текста и способах решения проблемы. 90% опрошенных оценили задания на сопоставительный перевод как «очень полезные», 100% респондентов отметили количество лексических упражнений в модуле как «достаточное». Самым эффективным респонденты назвали задание на выбор лучшего варианта перевода предложения из трех представленных, при этом 73% курсантов считают необходимым комментировать погрешности и достоинства каждого варианта перевода. Наибольшую трудность представляет, по мнению респондентов, грамматическое оформление речи при переводе с русского на английский язык. Среди интерактивных заданий высокий рейтинг у игровых заданий и «переводческих загадок», когда для перевода одного предложения последовательно в три этапа добавлялись соседние абзацы текста.

Выводы. Итак, успешная реализация задач обновленной программы подготовки авиационных специалистов для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» требует интеграции подходов, как к определению содержания, так и организации обучения. Использование элементов информационно-образовательной среды вуза является необходимым условием реализации учебного процесса. В результате исследования нами была подтверждена эффективность интеграции модульного, деятельностного и «центрированного на ученике» подходов для формирования компетенций будущих военных переводчиков. Результаты контрольных тестов, анкетирования курсантов-участников педагогического эксперимента позволяют положительно оценить выбранный комплекс упражнений, заданий и их языковое наполнение. Совмещение традиционных и активных форм обучения, существенная доля интерактивных заданий, акцентирование внимания преподавателя на развитии мыслительной деятельности обучаемых, на личном прогрессе каждого в овладении умениями и навыками профессиональной деятельности переводчика – необходимые слагаемые успешного достижения целей дополнительной образовательной программы.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Алферова Д.А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: автореф. дисс. ...канд. пед. наук / Д.А. Алферова. — Москва, 2010. — 21 с.
3. Гавриленко Н.Н. Интегративная модель обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н.Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. — Вып. 567. — С. 156-164.
4. Гавриленко Н.Н. Сетевая платформа обучения профессионально ориентированному переводу / Н.Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 4 (775) / 2017. — С. 117-127.
5. Швейцер А.Д. Междисциплинарный статус теории перевода // Тетради переводчика. — М.: Изд-во МГЛУ, 1999. — Вып. 24. — С. 20-31.

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
 государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (ННГУ) (филиал, г. Дзержинск);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается сущность процесса самоопределения в контексте подготовки специалистов менеджеров. Определяются подходы к самоопределению, приводится исследование основных навыков, необходимых для будущего профессионального развития в области менеджмента. Современные подходы к самоопределению предполагают огромные возможности для четкого понимания своего профессионального выбора в процессе построения своей карьеры на любом возрастном этапе своего жизненного пути. В связи с требованиями социально-экономической среды возрастает интерес к новым профессиям в области менеджмента. В процесс профориентационных мероприятий, в рамках освоения ОПОП 38.03.02 по направлению Менеджмент, проходило исследование у обучающихся навыков, которые будут востребованы на рынке труда в будущем. Такими навыками являются: системное мышление, межатраслевая коммуникация, управление проектами, мультиязычность и мультикультурность, клиентоориентированность, работа с людьми. Респонденты определяли важность навыка для будущей профессиональной области и проводили самооценку их сформированности.

Ключевые слова: самоопределение, мягкие навыки, профориентационная деятельность.

Annotation. The article reveals the essence of the self-determination process in the context of training specialist managers. Approaches to self-determination are determined, a study of the basic skills necessary for future professional development in the field of management is provided. Modern approaches to self-determination presuppose great opportunities for a clear understanding of one's professional choice in the process of building one's career at any age stage of one's life path. In connection with the requirements of the socio-economic environment, interest in new professions in the field of management is growing. In the process of career guidance activities, as part of the development of OBOP on 38.03.02 in the direction of Management, a study was carried out of students' skills that will be in demand on the labor market in the future. These skills are: systems thinking, cross-industry communication, project management, multilingualism and multiculturalism, customer focus, work with people. The respondents determined the importance of the skill for the future professional field and conducted a self-assessment of their formation.

Keywords: self-determination, soft skills, career guidance.

Введение. Современные подходы к самоопределению предполагают огромные возможности для четкого понимания своего профессионального выбора в процессе построения своей карьеры на любом возрастном этапе своего жизненного пути.

В рамках повышения осознанности к выбору профессии предполагается, что обучающийся должен понимать, какие изменения будут проходить в ближайшем будущем, и какое нужно принять решение для того, что бы измениться и быть готовым принять эти изменения.

Процесс самоопределения -это часть целого научного направления, которое называется «профориентология». Это направление включает в себя теорию и практику профессионального ориентирования, представления о карьере и профессиональном успехе, а также системную профессиональную ориентацию.

Процесс самоопределения охватывает разные возрастные группы, в том числе и возраст обучающихся, которые уже сделали свой профессиональный выбор, определив направление основной профессиональной образовательной программы. На определенном этапе построения своей карьеры, ситуация профессионального выбора у обучающегося может измениться. Изменения могут быть связаны с особенностями и жизненными обстоятельствами, с трудностями в процессе постановки целей в своей будущей карьере, с потерей или отсутствием требуемых компетенций, которые появились на рынке труда.

Традиционно выделяют три подхода к профессиональному самоопределению: социологический, социально-психологический и дифференциально-психологический [5]. Согласно социально-психологическому подходу внимание обращается на профессиональные ожидания и ценности определенных социальных групп, с которыми идентифицирует себя человек и через соответствие с которыми он должен найти баланс с интересами, ценностями и запросами общества [5].

Обзор исследований в области теорий профессионального определения показывает, что необходимо быстро реагировать на динамически изменяющиеся требования профессиональной деятельности. Профессиональная зрелость определяется как «ориентировка в социальном контексте, понимание законов функционирования профессионального сообщества, открытость новому профессиональному опыту» [9].

Исследования в области практики профессионального определения, показывают, что обучающиеся, которые уже сделали свой выбор по направлениям бакалавриата или программам среднего профессионального образования, испытывают трудности в дальнейшем проектировании своих траекторий лично- профессионального развития и становления своей карьеры [1].

Опросы, проведенные ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России о положения выпускников с высшим (ВО) и средним (СПО) профессиональным образованием, показывают, что уровень трудоустройства по связи

с полученной специальностью у выпускников с ВО не превышает 70%, у выпускников с СПО показатель еще ниже [1]. Это подтверждает и мониторинг трудоустройства, выполненный НИУ ВШЭ [1, 3].

Заканчивая определенный интервал обучения, будущие специалисты не готовы развивать навыки, которые диктует им профессиональное сообщество. Это может быть связано с проблемой потери интереса к выбранной профессии, незнания перспектив развития данного направления и трудностями, связанными с дальнейшим поиском работы [1].

В настоящее время в рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Успех каждого ребенка», задачей которого является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [6]. В рамках этого направления реализуется проект «Билет в будущее». Цель данного проекта - обучение выбору своей профессии [7].

Областью исследования авторов является профориентационная деятельность, связанная с направлением менеджмента. Автоматизация производственных процессов будет усложняться, поэтому главной задачей управленца будет координация команд, которые будут задействованы в разных проектах и будут работать удаленно. В связи с требованиями социально-экономической среды возрастает интерес к новым профессиям в области менеджмента: координатор программ развития сообществ, координатор производств в распределенных сообществах, проектировщик индивидуальной финансовой траектории, менеджер по управлению он-лайн продажами, персональный бренд-менеджер, менеджер по кросс-культурной коммуникации, тайм-менеджер и т.д. [1].

С изменением профессий изменяются и навыки, которые необходимы для их освоения. Напомним, что гибкие навыки или мягкие навыки (англ. *soft skills*) — комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью. Традиционно принято отмечать, что профессия «менеджер», предполагает владение этими навыками больше, чем любая другая профессия. Например, управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление, эмоциональный интеллект рассматриваются как профессиональные качества, независимые от специфики работы. Очевидным становится интерес к росту разнообразия данных качеств в области менеджмента сейчас. В настоящее время «менеджерские способности», которые были присущи только этой профессии успешно трансформировались в способности, которые необходимы для освоения других направлений подготовки и получили свое определение.

В качестве предмета исследования авторами были выделены следующие навыки (*soft skills*), которым, необходимо уделять особое внимание в процессе профориентационной деятельности. Это системное мышление; межатраслевая коммуникация; управление проектами; мультиязычность и мультикультурность; клиентоориентированность; работа с людьми. Содержание и элементы профориентационных мероприятий должны быть направлены на выявление качеств «будущего» или на проявление интереса у обучающихся к скорой востребованности качеств на рынке труда [1].

Раскроем содержание данных навыков в контексте направления менеджмент, профиль управление человеческими ресурсами, реализуемых на уровне субъект- субъектного взаимодействия и на уровне группового и организационного уровней [2].

Навык системного мышления в области управления человеческими ресурсами предполагает «приверженность системному подходу, а значит управление собой и другими «как системами» в общем контексте всей организации, как всей системы. Профессиональная педагогика будущего связывает этот навык с системной инженерией. Этот подход предполагает, что руководитель должен развивать и прилагать способности, не исключено, что технические, что бы находить сбалансированные системные решения, касающиеся людей, продукта и процесса, которые удовлетворяют потребностям заказчика. Это работа с большим количеством информации и с базами данных внутри организации и во внешней среде [2].

Межатраслевая коммуникация – это понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях. Возрастает значение значения процесса отбора персонала в организацию, умение управлять разнообразием, уметь объединять людей в процессе работы [2].

По-прежнему, клиентоориентированность необходима в работе в области управления человеческими ресурсами. Это навык общения с клиентами, с целью формирования благоприятного имиджа в организации. Содержание профориентационной работы должно включать профессиональные ситуации на выявление навыков привлечения клиента, общения и формирования приятного впечатления о себе.

Навык управления проектами предполагает создание команды под этот проект. Ведение проекта от начала и до конца по основным его этапам.

Изложение основного материала статьи. Цель написания статьи: исследование системы навыков бакалавров менеджеров, влияющих на их будущее самоопределение.

Задачи исследования:

- определить основные навыки, необходимые для будущего профессионального развития в области менеджмента;

- провести рефлексивный опрос- самооценку о степени сформированности навыков у обучающихся.

В процесс профориентационных мероприятий, в рамках освоения ОПОП 38.03.03 по направлению Менеджмент, проходило исследование у обучающихся навыков, которые будут востребованы на рынке труда в будущем. Исследование проводилось у бакалавров первого и четвертого года обучения. Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

- выявление представления о необходимости и востребованности этого навыка в настоящее время;

- самооценка обучающимися сформированности данных навыков.

Авторами были предложены следующие навыки для исследования: системное мышление, межатраслевая коммуникация, управление проектами, мультиязычность и мультикультурность, клиентоориентированность, работа с людьми.

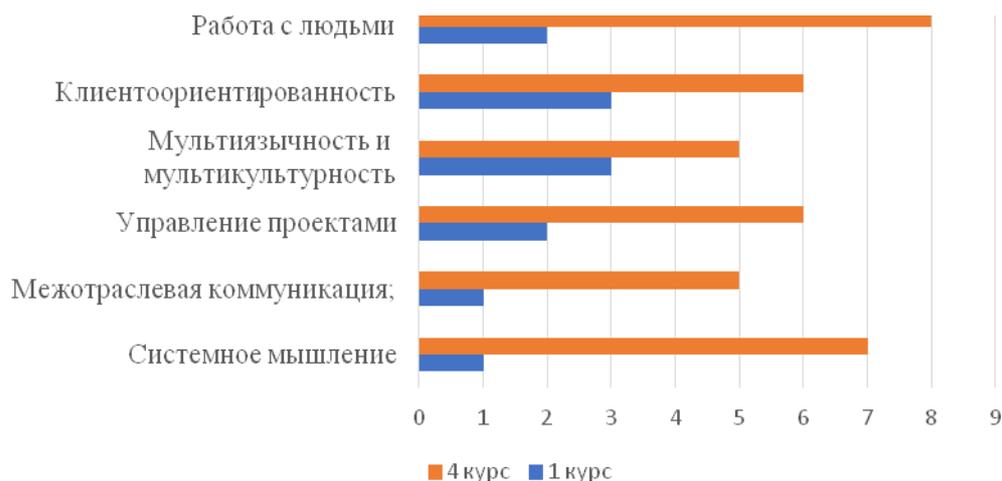


Рисунок 1. Понимание значимости навыка для освоения профессии менеджера (Составлено авторами)

На вопрос «Оцените важность навыков, необходимых для будущего самоопределения менеджера», обучающиеся отметили умение работать с людьми, клиентоориентированность, управление проектами (по шкале от 5 до 10). Это связано с тем, что обучающиеся знают область своей профессиональной деятельности, могут объяснить будущие профессиональные ситуации, в которых требуется применение умения работать с людьми, управлять проектами и т.д. Студенты последнего года обучения к выбору важности навыков подошли более осознанно. Они отмечают, что необходимо постоянно совершенствовать навыки в процессе прохождения практик, изучать опыт управленческой деятельности в разных организациях, расширять сферу профессиональных коммуникаций, которые помогают общаться с ведущими консультантами в данной области. Как показал дополнительный опрос студенты первого курса, которые выбрали данное направление в качестве дальнейшего обучения, не считают важными такие навыки, как межотраслевая коммуникация и системное мышление, так как обучающиеся не имеют представления о том, что такие навыки существуют в области изучения профессии, которую они выбрали. (по шкале от 1 до 2). Освоив такие навыки, человек сможет легко переключаться со специализации на специализацию в своей профессиональной сфере или работать на стыке нескольких областей, постоянно расширяя область применения своих компетенций [3].

Стоит отметить, что в выборе данной профессии им помогли экскурсии, мастер-классы, а также олимпиады, проводимые вузом по данному направлению.

2. Самооценка обучающимися сформированности данного навыка.



На вопрос «Оцените по 10 бальной шкале степень сформированности данного навыка у вас», все обучающиеся независимо от курса обучения не отметили ни одного навыка, который, по их мнению, был бы сформирован полностью. Очевиден тот факт, что обучающиеся первого курса, отмечают низкую, по их мнению, сформированность таких навыков, как системное мышление, работа с людьми, межотраслевая коммуникация. Предыдущий график показывает низкую осведомленность о содержании данного навыка и о его востребованности на рынке труда. «Клиентоориентированность», по мнению обучающихся первого курса, относительно других навыков имеет более высокую позицию (шкала от 1 до 3). Дополнительный опрос показал, что многим студентам из числа опрошенных, за последние три года обучения пришлось поработать в организациях сервиса и продаж, где они проходили стажировку за счет организации. Было

отмечено также, что в процессе стажировок работодатель основным требованием в работе ставил ориентированность на клиента, и не выполнять это требование было нельзя. Также большинство обучающихся хотят получать больше информации о профессиональной сфере, где они собираются работать, о развитии и востребованности этих навыков.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

Обучающиеся признают значимость таких навыков как: клиентоориентированность, работа с людьми, управление проектами, но по результатам самооценки, отмечают низкую сформированность данных навыков. Как показал дополнительный опрос, у обучающихся существует профессиональный интерес к выбранной ими области, но этого недостаточно, чтобы выбрать траекторию личного развития. Обучающиеся отметили, что наиболее значимую информацию им бы хотелось осваивать через дополнительные интернет платформы с вебинарами, дополнительные он - лайн курсы, проходить специализированное тестирование и получать профессиональное консультирование о том, какие навыки являются востребованными на рынке труда. По мнению авторов, необходимо создание информационной среды, которая способствовала бы самоопределению будущих бакалавров менеджмента, которая помогла бы согласовать интересы к освоению будущей профессии и объективные потребности рынка труда. Процесс самоопределения затруднен из-за отсутствия системы профориентационной работы. Сами по себе профориентационные мероприятия малоэффективны, и проводятся только на этапе школа- вуз, но они также востребованы и в процессе обучения по уже выбранному направлению. В качестве рекомендаций и предложений по решению проблем может выступать создание центра профориентационной деятельности, где каждая кафедра может выступать представителем своих интересов и интересов студентов в организации профориентационной деятельности с обеспечением психолого- педагогического сопровождения.

Литература:

1. Анализ положения выпускников с высшим и средним профессиональным образованием на рынке труда в России. URL: http://spravochnik.rosmintrud.ru/storage/app/media/Analiz%20polozheniya%20vepucknikov_VNII%20tpuda.pdf (дата обращения: 20.05.2020).
2. Атлас новых профессий: <http://atlas100.ru/>
3. Курбатова А.С., Зайцева С.А. Роль педагогических вузов в решении проблемы рациональной организации профориентационной работы / Вестник Мининского университета. 2020. Том. 8 №3 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1123>
4. Пряжников, Н.С. Профориентология: учебник и практикум для вузов / Н. С. Пряжников. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 405 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01541-6. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://ebs.mgppu.ru:5665/bcode/450256> (дата обращения: 22.09.2020).
5. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
6. Проект «Национальное образование» <https://edu.gov.ru/national-project/>
7. Проект «Билет в будущее» <https://bilet.worldskills.ru/about>
8. Саляева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 69-71.
9. Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 109-118. doi:10.17759/chp.2019150411
10. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Лариса Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих учителей технологии к использованию информационно-коммуникационных технологий. В данной статье рассмотрены понятия «готовность будущих учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий». Особое внимание уделяется работе преподавателей технологического факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

Ключевые слова. Учитель технологии, готовность, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the readiness of future technology teachers to use information and communication technologies. This article discusses the concept of "readiness of future teachers to use information and communication technologies". Special attention is paid to the work of teachers of the faculty of technology and Economics of the I.Ya. Yakovlev CHPU.

Keywords: teacher of technology, readiness, information and communication technologies, professional activity.

Введение. Одной из характеристик современного общества является использование информационно-коммуникационных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и образовании.

Изучение современного состояния профессионально-педагогической подготовки будущего учителя технологии [2], анализ психолого-педагогической литературы, опыта работы высших педагогических школ показали, что проблема формирования готовности будущих учителей технологии к использованию

информационно-коммуникационных технологий является достаточно актуальной на современном этапе развития педагогической науки и школьной практики.

В концепции преподавания учебного предмета «Технология» указывается на то, что «предметная область «Технология» является организующим ядром вхождения в мир технологий, в том числе: материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных» [10].

Изложение основного материала статьи. В федеральном проекте «Современная школа» обозначено внедрение в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предмету «Технология» [9].

Поэтому одной из важных задач высшего образования направления подготовки бакалавров 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология» является формирование готовности будущих учителей технологии к использованию информационно-коммуникационных технологий. Решение данной задачи требует значительной организационно-методической, материально-технической перестройки образовательного процесса в вузе.

Рассмотрим понятие «готовность будущих учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий».

Г.А. Кручинина определяет готовность студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий обучения в будущей профессиональной деятельности как интегральное образование, включающее в себя высокую мотивацию к использованию ИКТ, знание теоретических аспектов использования ИКТ, проявление соответствующих эмоционально-волевых качеств и реализацию комплекса педагогических умений в новых условиях деятельности [4].

Автор А.Г. Герасимова под подготовкой будущего учителя ИЗО к использованию ИКТ в профессиональной деятельности понимает, как «процесс освоения теории и практики использования ИКТ для осуществления сбора, обработки, хранения, передачи, продуцирования различной информации (текстовой, графической и др.), а также реализации информационного взаимодействия с целью решения общепедагогических, методических задач, а также задач проектирования и дизайна» [1].

По мнению Э.А. Тарамовой, «готовность будущего учителя-предметника к использованию информационно-коммуникационных технологий, есть интегративная характеристика личности, определяющая способность решать основные профессиональные педагогические задачи с активным применением информационно-коммуникационных технологий в условиях полифункциональной педагогической деятельности, целью которой является обучение, воспитание и развитие школьников средствами преподаваемого предмета» [5]. Автор статьи придерживается определения Э.А. Тарамовой.

Отметим, что профессиональная подготовка учителей технологии на технологического-экономического факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева включает:

- теоретическую (овладение обучающимися психолого-педагогическими и специальными знаниями для эффективного использования ИКТ в своей будущей педагогической деятельности);
- методическую (последовательное овладение студентами теорией и практикой реализации основных компонентов целостного педагогического процесса учебного предмета «Технология» с использованием ИКТ);
- практическую подготовку (формирование у будущих учителей технологии умений и навыков работы с ИКТ).

Автор статьи считает, что формирование готовности будущих учителей технологии к использованию ИКТ необходимо осуществлять, начиная с первых курсов: при проведении аудиторных занятий (например, видео лекции, онлайн лекции), при выполнении самостоятельной работы (рефераты, доклады, курсовые работы и др.), во время внеаудиторных занятий (дистанционные предметные олимпиады и различные творческие конкурсы, научные онлайн конференции), контроль и оценка знаний (тестирование, контроль посещаемости), консультационная поддержка с использованием различных мессенджеров, электронной почты, а также дистанционная поддержка (сайт кафедры, образовательный портал вуза ЧГПУ им. И.Я. Яковлева – Moodle21), информационное обеспечение (электронные библиотечные системы, электронные учебники, интернет и др.).

На технологического-экономического факультете ЧГПУ им. И.Я. Яковлева преподавателями ведется плановая работа по формированию готовности будущих учителей технологии к использованию ИКТ.

Для разработки и подготовки различных видов учебно-методической, организационно-методической (инструкционно-технологических карт, планов-конспектов уроков, дидактических материалов и др.) деятельности будущих учителей технологии используются различные редакторы текстовых документов, например, Microsoft Office Word. Обучающиеся создают с помощью редактора Word собственный интеллектуальный продукт в виде рефератов по дисциплинам подготовки, курсовые и научно-исследовательские работы, а также выпускные квалификационные (бакалаврские) работы и т.д.

Microsoft Office Excel – это широкие возможности для обработки электронных таблиц. Данную программу используют для тестирования, автоматического подсчета количества баллов и выставления оценок.

На занятиях «Художественная отделка материалов» Excel используют для создания схем геометрических орнаментов чувашских женских видов ремесел, таких как чувашская вышивка, ткачество, шитье из бисера и монет (канд. пед. наук, доцент Бородина Т.Л.). Данная программа помогает сократить время на создание схем, так как процесс разработки орнаментов, схем и эскизов вышивки на бумаге весьма трудоемкий и долгий процесс; копировать, экспериментировать с цветовой гаммой и выводить на печать лучшие образцы без ограничения количества копий.

Программа подготовки презентаций Microsoft Power Point используется на занятиях по дисциплинам направления подготовки, например «Методика обучения технологии» (канд. пед. наук, проф. Никитин Г.А.). Студенты готовят фрагменты урока технологии с показом методики преподавания определенного модуля из школьной программы «Технология». Для наглядности создают презентации с добавлением звуковых эффектов, видеороликов и т.д. Такие формы занятий позволяют закрепить теоретические знания и практические навыки по использованию ИКТ при подготовке и проведении уроков технологии, а также знания программных и компьютерных средств, методик и дидактических приемов их использования в своем предмете.

Графические редакторы Paint, CorelDraw используются в учебном процессе при изучении таких дисциплин, как «Обустройство и дизайн дома» (канд. пед. наук, доцент Павлова С.В.), «Основы композиции костюма» (канд. пед. наук, доцент Калинина Л.Н.). С помощью графических редакторов обучающиеся создают эскизы декоративно-прикладных и швейных изделий, разрабатывают рекламу, моделируют конструкцию, подбирают цветовое решение объекта и др.

На занятиях по дисциплине «Компьютерная графика» (канд. техн. наук, доцент Тончева Н.Н.) изучают программу Компас-3D. Студенты разрабатывают различные детали, механизмы, схемы с помощью компьютера, а на занятиях по дисциплине «Система автоматизированного проектирования (САПР) одежды» (канд. пед. наук, доцент Калинина Л. Н.) – обучающиеся занимаются разработкой чертежей базовых и модельных конструкций одежды различного ассортимента с помощью САПР «Грация».

По учебному плану направления подготовки бакалавров 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология» предусмотрены различные виды практик. Например, педагогическая практика направлена на практическое закрепление теоретических знаний, умений и навыков студентов, приобретение практического опыта в сфере будущей профессиональной деятельности. Данная практика проходит в 7 семестре в течение 18 недель (27 з.е.). По итогам педагогической практики студенты предоставляют комплект отчетной документации, в том числе презентацию о прохождении практики и видеоматериалы одного открытого урока технологии и внеклассного мероприятия с учащимися школ.

Из анализа результатов практики студентов мы выяснили, что многие из них свои занятия проводили с использованием ИКТ, а именно: около 40,2 % студентов использовали их на уроках технологии, 11,8% – во внеурочной деятельности при проведении различных внеклассных мероприятий, а остальные 48 % использовали ИКТ и на уроках технологии, и во внеурочной воспитательной работе с учащимися.

Для формирования технологических компетентностей будущих учителей технологии в учебно-воспитательном процессе используются также разнообразные электронные учебные издания и ресурсы: электронные учебники, мультимедийные обучающие программы, электронные презентации, электронные коллекции, электронные словари-справочники, ресурсы интернет и др., реализующие дидактические возможности мультимедиа.

При выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ студентами решаются учебно-методические задачи поискового и творческого характера с использованием ИКТ.

Например, выпускная квалификационная бакалаврская работа на тему: «Проектирование занятий технологии по конструированию и моделированию декоративно-прикладных изделий» (Автор – Никитина К.Б., научный руководитель – канд. пед. наук, проф. Никитин Г.А.) была апробирована в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением отдельных предметов имени П.П. Хузангая» г. Чебоксары Чувашской Республики. Во время преддипломной практики Никитина К.Б. провела опытно-экспериментальную работу с учащимися 7 классов и внедрила при изучении модуля «Конструирование и моделирование декоративно-прикладных изделий» векторно-графический редактор CorelDRAW X8. При разработке творческого проекта «Настенные часы» Никитина К.Б. использовала: CorelDRAW X8 – для разработки эскизов и 3D принтер – для распечатки римских цифр для часов.

Выпускная квалификационная работа на тему: «Организация внеклассных занятий по предмету «Технология» (модуль «Проектирование и изготовление швейного изделия» с использованием компьютерных технологий» (Автор – Иванова Е.П., научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Калинина Л.Н.) была внедрена в МБОУ «Гимназия № 46» г. Чебоксары. В ходе опытно-экспериментальной работы с учащимися 8 классов были изучены такие программы как: Microsoft Word, Microsoft Office PowerPoint, редактор – рисунков Paint и САПР «Грация». В программе Paint экспериментальной группой учащихся были разработаны эскизы летних платьев в стиле «Family Look», а в специализированной программе САПР одежды «Грация» – модели юбок конической формы [3]. Автор Иванова Е.П. при разработке творческого проекта «Family Look» использовала программу САПР «Грация». Ею были изготовлены базовые, модельные конструкции и лекала летних платьев из льняной ткани. Государственная экзаменационная комиссия высоко оценила данные выпускные квалификационные работы и предложила для внедрения в образовательные учреждения Чувашской Республики.

В ходе работы над статьей было проведено анкетирование студентов 2-4 курсов очной формы обучения направления подготовки бакалавров 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология» в количестве 30 человек. Результаты анкетирования показывают, что студенты в целом (100 %) владеют основами работы на компьютере.

На вопрос: «Как Вы считаете, современный учитель технологии должен владеть и использовать в своей работе информационно-коммуникационные технологии?» все респонденты ответили «Да» – 100 %.

Следующий вопрос, который нас интересовал «Как Вы считаете, при изучении какого раздела (модуля) из учебного предмета «Технология», можно использовать ИКТ?». Из числа опрошенных студентов 76 % ответили «Все разделы (модули)», 24 % – «Нет, не все».

На вопрос: «Каким должен быть, по вашему мнению, современный учитель технологии?». Ответы респондентов были следующими: коммуникабельным, мобильным, развитым в сфере компьютерных технологий; способным найти творческий подход к каждому ученику и принять его образ мышления; быть на шаг впереди учащихся; самосовершенствующим, который всегда готов научиться чему то новому и др.

В то же время мы с удовлетворением отметили, что 80 % студентов выразили готовность освоить новые знания по ИКТ и выработать практические умения и навыки их использования в профессиональной деятельности.

Отметим, что учитель технологии наряду с общепедагогическими задачами должен решать задачи, связанные с искусным владением технологии изготовления изделий в различной технике и методики преподавания дисциплины в школе с использованием информационно-коммуникационных технологий, умением осваивать новые технологии и методики, адаптировать их к современным условиям жизни.

Выводы. Таким образом, становится очевидным, что использование новых информационно-коммуникационных технологий в обучении делает учебный процесс более эффективным, современным, интересным для студентов, способствует значительному повышению качества образования и формированию готовности будущих учителей технологии к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Герасимова А.Г. Компоненты готовности будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6426> (дата обращения: 23.09.2020).
2. Дадобоева Б.Э. Формирование готовности будущих учителей технологии к профильному обучению учащимися средствами информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Б.Э. Дадобоева. – Душанбе, 2019. – 26 с.
3. Использование компьютерных программ на уроках технологии при изучении раздела «Конструирование и моделирование швейных изделий» / Е.П. Иванова, Л.Н. Калинина // Менеджмент в образовательном пространстве: проблемы, опыт, перспективы [Электронный ресурс]: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72-77. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=38589773>
4. Кручинина Г.А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения / А.Г. Кручинина // Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород, Изд-во НГЛУ, 2003. – С. 126-136.
5. Тарамова Э.А. Готовность будущего учителя к использованию информационных технологий / Э.А. Тарамова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 231-232. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9503/>
6. Топольник, Я.В. Формирование готовности будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий / Я.В. Топольник. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 200-203. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8109/>.
7. Седов С.А. Организация урока технологии в современных условиях / С.А. Седов // Школа и производство. – 2017. – №4. – С. 3-9.
8. Чернухина Н.В. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S30. – С. 51-55. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14861.htm>.
9. <https://edu.gov.ru/national-project> – Министерство просвещения Российской Федерации
10. <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> – Концепция преподавания учебного предмета «Технология».

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Ирина Владимировна

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

директор Воронина Ирина Александровна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 129» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ

Аннотация. Потенциальная опасность материального мира определяет необходимость постоянного совершенствования у населения умений обеспечения личной и общественной безопасности. Неоценимую помощь в этом оказывают занятия по гражданской обороне, проведение которых регламентировано рядом нормативных документов. В статье рассмотрены методические аспекты организации и проведения занятий по гражданской обороне с обучающимися общеобразовательных школ и будущих педагогов в рамках курса безопасности жизнедеятельности. Акцент в работе сделан на содержательную и организационно-технологическую составляющие учебного процесса.

Ключевые слова: гражданская оборона, обучение, учебное занятие, учебный процесс, безопасность жизнедеятельности, чрезвычайная ситуация.

Annotation. The potential danger of material peace determines the need to constantly improve the skills of the population to ensure personal and public security. Invaluable assistance in this is provided by civil defense classes, the conduct of which is regulated by a number of regulatory documents. The article considers the methodological aspects of organizing and conducting civil defense classes with students of general education schools and future teachers as part of a life safety course. The work focuses on the substantive and organizational-technological components of the educational process.

Keywords: civil defense, training, educational occupation, educational process, health and safety, emergency situation.

Введение. Педагогическая проблематика, связанная с организацией обучения населения гражданской обороне, насчитывает в своей истории уже не одно десятилетие. Наибольшее внимание обучению населения по гражданской обороне уделялось в период «холодной войны» в 60-80-е годы XX века, когда военно-политическая обстановка в мире была крайне напряженной и противостояние двух ядерных «сверхдержав» СССР и США достигло апогея. В этих исторических условиях значительный акцент в рассмотрении вопросов гражданской обороны касался обеспечения радиационной безопасности. Несомненную актуальность приобрела выше обозначенная тематика и в свете тех последствий, с которыми пришлось столкнуться

социуму в результате аварии на Чернобыльской АЭС. Но только вопросами обеспечения радиационной безопасности проблематика обучения по гражданской обороне не ограничивается.

Развиваясь, гражданское общество на рубеже тысячелетий продолжает сталкиваться новыми, более значительными вызовами современности, в ряду которых масштабные стихийные бедствия и техногенные катастрофы. Защита населения от их последствий входит в непосредственную компетенцию системы гражданской обороны Российской Федерации, согласно положениям соответствующего Федерального закона [9]. Подготовка населения в области гражданской обороны, в соответствии с этим нормативным документом, выступает одной из ключевых задач современной системы гражданской обороны. Современная ситуация, связанная с распространением новой коронавирусной инфекции, принявшая характер пандемии, еще в большей степени актуализировала проблематику обучения по гражданской обороне в контексте защиты населения от биологических опасностей.

Изложение основного материала статьи. Непрерывность и последовательность современного образования диктует необходимость изучения вопросов гражданской обороны начиная со ступени общего образования и продолжая в дальнейшем на следующих уровнях. В контексте настоящей работы мы обратим внимание на содержательные и технологические аспекты организации учебных занятий по гражданской обороне, как необходимых условий для формирования в обучающихся культурной личности безопасного типа поведения (И.Б. Бичева, Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, А.В. Кравцова, А.А. Михайлов, Л.А. Михайлов, Л.В. Попова, П.В. Станкевич) их гражданской позиции и идентичности (Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, И.А. Воронина) в рамках школьного курса основ безопасности жизнедеятельности и в системе подготовки педагогов [2, 3].

Раскрытие педагогической проблематики непрерывности обучения по вопросам гражданской обороны мы начнем с этапа общего образования, а именно школьного курса основ безопасности жизнедеятельности на ступенях основного и среднего образования. Отбор адекватного содержания по рассматриваемой тематике потребовал обращения к базовым нормативным документам, регламентирующим образовательный процесс – Федеральным государственным образовательным стандартам основного общего и среднего общего образования [6, 7]. Наибольший интерес для нашей работы представляли требования, предъявляемые к предметным образовательным результатам по основам безопасности жизнедеятельности, которыми должны овладеть выпускники общеобразовательных школ в сфере гражданской обороны.

В результате анализа обозначенных нормативных требований [6, 7] получены следующие выводы:

- во-первых, понятие гражданской обороны встречается только в предметных результатах по курсу основ безопасности жизнедеятельности средней школы в свете необходимости освоения обучающимися правовых знаний в этой сфере и правил поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях;

- во-вторых, гражданская оборона рассматривается и в контексте включенности ее в государственную систему российского законодательства, ориентированную на защиту личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз и опасностей;

- в-третьих, в образовательных стандартах основной школы в части обучения основам безопасности жизнедеятельности гражданская оборона как самостоятельное понятие и раздел курса не представлена. Однако, контент – анализ предметных результатов позволяет говорить о необходимости обучения школьников по данному вопросу, поскольку значительное внимание в курсе уделено рассмотрению и освоению правил поведения человека в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, первые два из которых относятся к тематике гражданской обороны;

- в-четвертых, акцент сделан на знаниевый компонент социального опыта в области гражданской обороны в свете его нормативно-правовых оснований и правил безопасного поведения, что позволяет говорить о необходимости дополнительного обращения внимания к деятельностному и ценностному аспектам. В статье авторы постараются раскрыть весь многообразный комплекс освоения обучающимися социального опыта в области гражданской обороны.

Исходя из требований к предметным образовательным результатам по основам безопасности жизнедеятельности Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования упоминания в учебном процессе понятия «гражданская оборона» не предполагается. Однако в содержательном плане изучение обучающимися информации об этом социокультурном феномене все-таки происходит в контексте освоения ими способов безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера [6].

В настоящее время в основной школе изучение обучающимися основ безопасности жизнедеятельности осуществляется в 8-9 классах и, соответственно, освоение тематики по гражданской обороне происходит в этот же период. Обучающиеся последовательно осваивают содержание, касающееся обеспечения безопасности сначала в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, а затем техногенного характера. В качестве технологической составляющей при организации учебного процесса, исходя из проблемной специфики содержания образования, приоритет отдан технологии проблемного обучения, на которую, как на своеобразный технологический остов накладываются комплекс других педагогических технологий – проектная, учебное сотрудничество, игровая, развития критического мышления и так далее.

Среди природных опасностей, зачастую приобретающих характер стихийных бедствий и приравнивающихся к чрезвычайным ситуациям, рассматриваются опасности геофизического, геологического, метеорологического, агрометеорологического, гидрологического, биологического характера и природные пожары. В качестве приоритетных техногенных чрезвычайных ситуаций рассматриваются аварии на транспорте, аварии на радиационно опасных объектах, аварии на химически опасных объектах, гидродинамические аварии, пожары и взрывы, аварии на транспорте, аварии на коммунальных системах. Каждый вид природных и техногенных опасностей и чрезвычайных ситуаций раскрывается перед обучающимися в строгой логике технологии проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.Н. Матюшкин), предусматривающей выявление причин возникновения чрезвычайной ситуации природного и техногенного характера; рассмотрение их типологий, механизмов развития и поражающих факторов; знакомство с алгоритмами безопасного поведения в конкретной чрезвычайной ситуации (часть социального опыта) и их интериоризация и превращение в субъектный опыт обучающегося. Именно освоение обучающимися способов безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях составляет основу обучения по гражданской обороне.

При организации учебных занятий по гражданской обороне в основной школе в качестве наиболее целесообразной в технологическом плане представляется применение практикумов - тренингов, нацеленных на отработку практических умений безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, в том числе использования средств индивидуальной защиты, а так же проведение учебных эвакуаций, основу которых составляет знание их алгоритмов, применение их в практической деятельности и понимание значимости владения каждым конкретным умением. Целесообразно применение групповых форм работы на основе игровой технологии и кейс-стади.

Образовательный стандарт средней школы представляет гораздо больше пространства для методического «маневра» в отношении рассматриваемого вопроса. На этой образовательной ступени гражданская оборона рассматривается в качестве самостоятельной тематической единицы.

При рассмотрении понятия о гражданской обороне целесообразно применение приемов технологии развития критического мышления в соответствии с ее фазовой логикой. Обратим внимание на тот факт, что из-за значительного массива содержания в области гражданской обороны цикл применения технологии развития критического мышления не ограничивается одним академическим уроком.

В фазе вызова предполагается применение приема «корзина идей», в ходе которого обучающиеся высказывают свои предположения относительно существенных характеристик гражданской обороны как неотъемлемой составляющей системы обеспечения безопасности Российской Федерации. Затем организуется работа обучающихся непосредственно с одноименным понятием, введение которого предполагается дедуктивным путем. В последствии происходит качественный анализ существенных признаков гражданской обороны и обращается внимание на еще одну структуру – единую государственную систему предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС). Обучающиеся обращают внимание на ее системный характер, необходимость защиты населения, материальных и культурных ценностей в условиях возникновения военных действий и чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера. В результате обучающиеся соотносят свои первоначальные предположения о функциональном назначении гражданской обороны с ее действительным предназначением.

На стадии осмысления содержания происходит расширение и углубление объема понятия гражданской обороны, а также выполняются тренировочные упражнения по его освоению. Так при рассмотрении истории развития, задач и структуры гражданской обороны РСЧС в нашей стране, а так же ее нормативно-правовых оснований предлагается работа с дидактически обработанной информационно-исторической справкой с применением приема «маркировка текста». В ходе информационно-познавательной деятельности обучающимся дифференцируют структурные элементы текста по категориям «новая для меня информация» (+), «уже знал» (V), «не согласен / думал иначе» (-), «требуется уточнения / не понял» (?). По результатам работы обучающимися заполняется соответствующая таблица, в которой в обобщенном и генерализованном виде отражается информация по обозначенным выше четырем категориям.

Впоследствии для более широкого осмысления рассмотренной информации применяется прием, в ходе которого обучающимися в ходе групповой работы составляются «тонкие» и «толстые» вопросы и организуется взаимные ответы на них. Особое внимание обращается на разграничение функционала гражданской обороны и РСЧС. Для обобщения и приведения понятия гражданской обороны в систему целесообразно составление соответствующего кластера, позволяющего в полной мере структурировать информацию по рассматриваемому вопросу.

В фазе рефлексии при написании эссе обучающимся предлагается рассуждение на тему «Какие бы я внес изменения в существующие системы гражданской обороны и РСЧС для их совершенствования в соответствии современными вызовами». Обязательным условием в эссе является аргументированное обоснование своей позиции, в том числе и том числе, если обучающийся считает, что изменения не нужны.

Помимо подробного рассмотрения содержания, касающегося задач, структуры и нормативно-правовых оснований гражданской обороны, стандарт средней школы предусматривает рассмотрение с обучающимися правил безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций [7]. При этом подчеркием, что обозначенная тематика уже рассматривалась обучающимися в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности основной школы. В связи с этим целесообразно проведение с обучающимися обобщающих практикумов. Цель выполняемых заданий состоит в актуализации субъектного опыта в области обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера.

Продолжение обучения по гражданской обороне происходит уже в системе профессионального образования (начального, среднего, высшего) в рамках базового курса «Безопасность жизнедеятельности» [5]. В настоящей статье мы обратим внимание на специфику обучения по гражданской обороне будущих педагогов, поскольку именно им в последующем предстоит проводить занятия по гражданской обороне уже со своими учащимися. Это подтверждает педагогическую теорию о необходимости осуществления профессионально-педагогической подготовки учителя с позиций двойного опережения (Г.А. Бордовский).

В процессе освоения будущими педагогами безопасности жизнедеятельности тематике гражданской обороны уделяется значительное внимание [8]. Для рассмотрения обозначенного вопроса выделены соответствующие лекционные и практические занятия, а так же предусмотрено выполнение заданий в ходе самостоятельной деятельности. В ходе лекции с использованием приема визуализации подробно рассматриваются основные структурные элементы системы гражданской обороны и РСЧС Российской Федерации, в том числе акцент делается на значимость профессиональной деятельности учителя и его должностных обязанностей для обеспечения безопасности себя, обучающихся и других педагогических работников в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций.

Практические занятия посвящены подробно изучению нормативной документации в области гражданской обороны, в том числе с активным использованием ресурсов электронной образовательной среды [1] и отработки навыков использования средств индивидуальной защиты. В последствии при прохождении обучающимися педагогической практики (студенты, обучающиеся по профилю «Безопасность жизнедеятельности») им вменяется проведение в рамках классного часа занятия по гражданской обороне с использованием практико-ориентированных и игровых технологий.

Выводы. Предложенная методика непрерывного обучения в сфере гражданской обороны проходит экспериментальную апробацию как системе общего, так и профессионально-педагогического образования. Получаемые в процессе экспериментальной работы позитивные результаты позволяют сделать вывод об адекватности выбранных методических оснований.

Литература:

1. Картавых М.А., Агеева Е.Л., Верякина М.А. Использование электронной образовательной среды в изучении обучающимися безопасности жизнедеятельности // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. №3 (28). С. 158.
2. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В., Варивода В.С. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 18.
3. Картавых М.А., Камерилова И.А., Воронина И.А. Формирование гражданской идентичности как актуальная проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 111-114.
4. Картавых М.А., Прохорова И.В., Агеева Е.Л. Организационно-технологические аспекты практики будущих педагогов в условиях реализации образовательных модулей // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-2. С. 183-186.
5. Маркова С.М., Нарказиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1. С. 1. URL:<https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/
7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 4480); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/
8. Прохорова И.В. Технологизация обучения как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 61-63.
9. Федеральный закон «О гражданской обороне» от 12.02.1998 N 28-ФЗ; URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_17861/

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Каширгов Астемир Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ РАБОТЕ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ

Аннотация. Каждый сотрудник полиции, как служитель закона и защитник правопорядка обязан обладать навыками работы с юридическими документами. Работа слушателей образовательных организаций системы МВД России с юридическими документами должна включать не только навыки обучения разбора определенных нормативных правовых актов, но и обретение навыков составления документов, трактовка юридических понятий, терминов и правовых коллизий. Слушатели образовательных организаций системы МВД должны уметь находить противоречия в юридической документации, анализировать сам документ и уметь работать с научной литературой. В повседневной судебной практике очень часто встречаются различные правовые противоречия, и сотрудник полиции обязан уметь выявлять данные противоречия, так как от соблюдения норм права зависит не только будущее обычных граждан, но и соблюдение в стране в целом закона и правопорядка.

Ключевые слова: документ, сайт, методика, слушатель, толкование, нормативный правовой акт, правопорядок, закон, суд, профессиональный навык, трактовка.

Annotation. Every police officer, as a servant of the law and defender of law and order, must have the skills to work with legal documents. The work of students of the Ministry of internal Affairs of Russia with legal documents should include not only the skills of learning to analyze certain regulatory legal acts, but also the acquisition of skills in drafting documents, interpretation of legal concepts, terms and legal conflicts. Students of educational organizations of the Ministry of internal Affairs should be able to find contradictions in legal documentation, analyze the document itself and be able to work with scientific literature. In everyday judicial practice, various contradictions are very common and a police officer must be able to identify these contradictions, since compliance with the law depends not only on the future of ordinary citizens, but also on the observance of law and order in the country.

Keywords: document, website, methodology, listener, interpretation, normative legal act, law and order, law, court, professional skill, interpretation.

Введение. Выработка у слушателей учебных организаций МВД России навыков работы с юридическими документами, умением работы с нормативно-правовыми актами государства, прослеживанию обновления законодательства и в целом всей правовой документацией государства является важнейшим навыком сотрудника полиции, как защитника прав и свобод граждан страны. Работа с юридическими документами требует наличия большого объема знаний, в том числе умения анализировать и оценивать правовую легитимность любого нормативно-правового акта с точки зрения соответствия Конституции РФ и других основополагающих правовых институтов страны.

Работа сотрудника полиции заключается не только в знании законодательства Российской Федерации, но и в правильной трактовке и реализации нормативно-правовых актов в ходе защиты прав и свобод граждан. Четкое понимание законодательства и умение работать с юридической документацией являются залогом успешной профессиональной деятельности любого сотрудника полиции, вне зависимости от занимаемой должности и условий работы.

Изложение основного материала статьи. Сотрудники органов внутренних дел должны быть высококвалифицированными специалистами в вопросе работы с любыми видами документов, так как их работа напрямую связана с соблюдением принятых в стране нормативных правовых актов. В качестве объекта деятельности сотрудников полиции выступают не только нормативные правовые акты, но и документация различного вида.

Само слово «документ» возникло от латинского «documentum» и переводится буквально как «материальный носитель информации» [1]. Обучение слушателей образовательных учреждений МВД работе с документами включает в себя не только изучение самих нормативных правовых актов, но обучение навыкам составления юридической документации, анализ документа на наличие противоречий, на соответствие вышестоящим нормативным правовым актам и т.д.

Прежде чем начать обучение работы с юридическими документами, слушатели должны усвоить, что у них как материальных носителей информации есть свои существенные признаки, правила составления, особая форма, классификация и правила работы с ними [2]. Каждый юридический документ должен иметь юридическую силу и являться носителем информации в графической форме. Данные требования к юридическим документам нашли отражение в Федеральном законе «Об обязательном экземпляре документов» [3].

В соответствии с данным ФЗ, в качестве документа могут выступать и изображения, звукозапись, а не только текстовый носитель. Главным здесь является наличие у него определенного реквизита, с помощью которого данный материальный объект может быть идентифицирован и использован для общественного использования.

Документ, подпадающий под категорию юридического, должен также нести в себе определенную информацию, посредством которой возникает правоотношение, изменяется или прекращается.

Основными признаками юридических документов являются:

- наличие у документа материальной формы;
- содержание в документе определенной информации, предназначенной для общественного восприятия;
- наличие правового статуса и его правовая определенность, закрепляющие некие юридические последствия его использования;
- документ должен удостоверить юридическое право или его породить;
- документ должен быть принят уполномоченным на то органом;
- документ должен иметь строгую форму, содержание и реквизиты.

Любой нормативный акт должен регулировать только свою область отношений, не изменять и не отменять правоотношения других отраслей права.

В нормативном акте по возможности не допускается наличие отсылок, исключений и пробелов. Вопросы, решаемые в нормативном акте должны быть однотипными. Материал должен быть изложен логично и структурно обоснованно.

Общие нормы нормативного акта помещаются в начале документа, и постепенно в ходе его содержания идет раскрытие специальных вопросов. Нормы права должны излагаться четко и определенно.

Особо при обучении слушателей стоит обратить внимание на работу с документами, представленными на сайтах судов, выкладываемых в открытый доступ в соответствии с Федеральным законом «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации» [4]. На различных сайтах судов Российской Федерации теперь доступны различные судебные решения, постановления и другая полезная информация. Сотрудники полиции должны уметь работать с подобными сайтами и находить необходимую информацию. Здесь представлена и такая информация, как отчеты о судебной практике, различные графики, таблицы и статистические данные. Хотя сами тексты на подобных сайтах деперсонифицированы [5], для сотрудника полиции весьма полезна работа с подобной документацией и изучение отчетов судов, представляемых ими периодически на сайтах.

Методика обучения работе с юридической документацией весьма своеобразна и вызывает определенные затруднения, так как на данный момент существует несколько теорий по обучению данному виду деятельности. Слушатели должны в первую очередь при работе с юридическими документами определить их юридическую силу. Для определения юридической силы документа необходимо сверить его с вышестоящим нормативным правовым актом и проверить на соответствие, актуальность, наличие и отсутствие редакций, его признании или наличии отмены [6].

Следующий этап изучения юридического документа - его правильное толкование, определение субъектов правоотношений, прав и обязанностей, возникающих в связи с принятием данного документа.

Толкование юридического документа является многогранным и многоаспектным процессом, требующим применения различных методов обработки документа [7].

Самым распространенным методом толкования считается специально-юридический метод, в ходе которого определяется главный смысл прав и обязанностей субъектов правоотношений, определяются главные термины.

Грамматический метод толкования документа предполагает определение морфологических и лексических особенностей, фраз, знаков препинаний, союзов и их значение для данного документа.

При помощи целевого метода слушатели могут определить главную цель принятия данного юридического документа, его цели и задачи.

Систематический метод толкования юридического документа предполагает соответствие данного документа другим нормативным правовым актам в плане соотношения его контекста к другим документам, то есть соблюдение системности права [8].

Интерпретация обязанностей, логическая составляющая юридического документа определяется с помощью логического метода. При помощи данного метода устанавливаются важнейшие юридические категории- гипотеза, диспозиция и санкция.

В последние годы в юриспруденции все чаще появились ученые, призывающие в ходе толкования юридического документа разграничивать классические и неклассические методы толкования [9], разграничить его доктринальное и методическое изучение.

Проблема толкования юридического документа остается открытой, и обучение слушателей образовательных учреждений МВД толкованию права решается преподавателем в зависимости от того, к какому методу толкования он склоняется. Это очень важный момент обучения слушателей работе с

юридической документацией, так как от толкования зависит единообразие применения документа и его осуществление на практике [10].

В последние годы наблюдается большой объем новых нормативных правовых актов и, к сожалению, не все создатели данных юридических документов соблюдают важнейшие правила их составления и принятия. Это напрямую влияет на качество юридического документа, то есть они не соответствуют требованиям и рекомендациям [11] и преподаватель должен приучить слушателей определять степень соответствия документа заявленным выше свойствам. Слушатель, в ходе ознакомления с текстом документа, должен уметь отличать его свойства, характеристики и выявлять ошибки, допущенные при его создании.

Очень часто при обучении слушателей работе с юридическими документами преподаватели сталкиваются с такой проблемой как трудность понимания ими юридического языка их составления. Каждый юридический документ выполняет свою роль и относится к особой категории. Все юридические документы делятся на:

- правотворческие и нормативные, устанавливающие общеобязательные правила поведения для неопределенной категории лиц;
- ненормативные, посвященные определенным участникам правоотношений и устанавливающих возникновение, изменение или прекращение отдельных правоотношений [12].

Для помощи слушателям, испытывающим определенные затруднения в понимании языка юридических документов, преподаватель должен объяснять нормативные правовые акты с применением дефиниций [13], то есть законодательных разъяснений с применением особой юридической терминологии.

Выводы. Слушатели образовательных организаций МВД России в ходе обучения изучают большой объем юридических документов. Их работа напрямую связана с умением работать с документами и умение преподавателей обучить слушателей правильному толкованию, классификации и обработки юридических документов определяет качество их подготовки к предстоящей профессиональной деятельности. Слушатель не знакомый с важнейшими характеристиками нормативных правовых актов, их обработке, выявлению ошибок и проверке актуальности редакции не может считаться служителем закона и правопорядка.

Обучение работе с юридическими документами является очень ответственной и сложной, так как методик работы с ними существует большое количество, и нет исключительной модели, отвечающей всем необходимым требованиям. Занимаясь обучением слушателей работе с юридическими документами, преподаватели должны учитывать все существующие методики по данному направлению и учитывать уровень подготовки самих слушателей.

Литература:

1. Гаджиева П.Д. Работа с юридическими документами как инновационный метод правового обучения. // Мир науки, культуры и образования. 2015. № 6. С. 166-168.
2. Жалинский, А.Э. Введение в специальность «Юриспруденция» профессиональная деятельность юриста. М.: Проспект, 2009. - 368 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 1994 г. N 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов». // Собрание законодательства Российской Федерации от 2 января 1995 г. N 1 ст. 1.
4. Федеральный закон от 22 декабря 2008 г. N 262-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации». // Собрание законодательства Российской Федерации от 29 декабря 2008 г. N 52 (часть I) ст. 6217.
5. Слаутина М.В. Юридический документ на сайте суда. // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37. С. 58-60.
6. Смирнова Д.Г. Юридические документы: юридическая сила или юридическое значение. // Российское право: образование, практика, наука. 2015. № 1 (85). С. 46-47.
7. Гермашев А.Н. Юридическая герменевтика как наука о способах изложения воли в юридическом тексте и способах ее толкования. // Законы России: опыт, анализ, практика. 2010. № 1. С. 82-86.
8. Кожевников В.В. Толкование юридических норм: системный подход. // Вестник Томского государственного университета. Право. 2018. № 29. С. 15-28.
9. Болдырев С.Н. Толкование права как проблема юридической техники. // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2010. № 3 (52). С. 107-110.
10. Залоило М.В. Конкретизация и толкование юридических норм: проблемы соотношения и взаимодействия. // Журнал российского права. 2010. № 5 (161). С. 105-112.
11. Соколова М.А. Качество юридических документов как условие их правовой состоятельности. // Право и государство: теория и практика. 2013. № 2 (98). С. 40-43.
12. Белов С.А., Гулида В.Б. Язык юридических документов: сложности понимания. // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2019. Т. 1. № 15. С. 56-103.
13. Шепелёв А.Н. Кому предназначены письменные формулировки закона? // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2012. № 3. С. 74-81.

УДК 372.3

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);
студентка Шахова Анастасия Мисаковна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА «ГОРДОСТЬ ЗА ДОСТИЖЕНИЯ» У ДЕТЕЙ ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА: РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития самостоятельности у детей трехлетнего возраста. Одной из целей ФГОС ДО является формирование самостоятельности и ответственности ребенка. В статье обращается внимание на важность выявления конструктивных симптомов кризиса трех лет. Представлены результаты эмпирического исследования, описана практическая значимость комплекса занятий, способствующих формированию личностного качества «гордость за достижения» у детей трехлетнего возраста.

Ключевые слова: «гордость за достижения»; дошкольный возраст; конструктивные симптомы кризиса; личностные новообразования; самостоятельность.

Annotation. This article is devoted to the problem of study and formation of the personal quality "pride in achievement" as a factor in the development of independence in children of three years of age. The article draws attention to the importance of the formation of constructive symptoms of a crisis of three years. The practical significance of the activities complex is described that contributed to the formation of the personal quality of "pride in achievement" in children of three years of age. The results of the study allowed us to determine the effectiveness of this set of activities.

Keywords: preschool age, the crisis of three years, "pride in achievements", constructive symptoms of the crisis of three years, independence, personality traits.

Введение. Третий год жизни обладает собственной значимостью в жизни человека, так как является важным периодом формирования самосознания, становления самостоятельности, первоначального фактического складывания личности. К трем годам у ребенка резко возрастает стремление к независимости от взрослых, проявляющееся в кризисе трех лет. В настоящее время проблеме развития самостоятельности младших дошкольников уделяется все больше внимания: исследуются сущность детской самостоятельности, ее природа, условия и методы развития и др. Во многих исследованиях подчеркивается, что в последние десятилетия младшие дошкольники проявляют низкий уровень самостоятельности. В ФГОС ДО подчеркивается, что формирование самостоятельности детей заложено в принципах дошкольного образования. Стандарт дошкольного образования определяет, что образовательная программа должна быть направлена на создание условия развития инициативы и самостоятельности ребенка.

Т.В. Гуськова описала главное личностное новообразование кризиса трех лет – «гордость за достижения», смысл которого заключается в том, что ребенок начинает видеть себя с высоты своих достижений, признанных и оцененных взрослыми.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии понятие «возрастной кризис» был введен Л.С. Выготским и определен как целостное изменение личности ребенка, постоянно возникающее при смене стабильных периодов. По Л.С. Выготскому возрастной кризис является причиной становления главных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и способствуют образованию другой, равноценной новому психологическому облику ребенка [5].

Кризис 3 лет должен рассматриваться не только со стороны тех преобразований, которые раскрываются в трудновоспитуемости ребенка, но и со стороны положительных преобразований.

В психолого-педагогической литературе внутреннее содержание кризиса трех лет рассматривается с разных позиций:

- как личное действие, система «я сам» (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) [10];
- как системное образование «Я» (Л.И. Божович) [1];
- как чувство уверенности в себе (Э. Эриксон) [11];
- как «гордость за достижение» (Т.В. Гуськова) [6];
- как «субъективация новообразований, его превращение в субъектную способность индивида» (К.Н. Поливанова) [8];
- как «развитие самостоятельности и автономности в период кризиса» [4].

Многие исследователи изучают кризис трех лет как факт, ведущий к самостоятельности, который находит себя в словах ребенка «я сам». Самостоятельность – главное психологическое новообразование, которое развивается в основном в период кризиса трех лет и оказывает влияние на психическое развитие ребенка. Из этого можно сделать вывод о том, что кризис трех лет – это кризис выделения своего «Я». Содержание кризиса связано с пониманием ребенка того, что он сам может влиять на окружающих, изменять отношения со взрослыми, пытаться наладить новые формы отношения с ними.

Современные исследователи акцентируют внимание на конструктивных проявлениях кризиса. Психолого-педагогические наблюдения за младшими дошкольниками в течение последних лет показывают, что ряд трехлетних детей практически не демонстрируют трудновоспитуемость, описанную исследователями XX в., или достаточно легко и быстро преодолевают незначительные негативные поведенческие реакции, при этом их личностно-эмоциональное развитие протекает без нарушений. Именно эти исследования указывают на необходимость обратить особое внимание на положительные симптомы кризиса трех лет.

З.И. Власова, Т.В. Гуськова, С.А. Петрушина и др. отмечают, что у современных детей трехлетнего возраста проявляются такие качества личности, как стремление к достижению результата своей деятельности, они способны долго и неуклонно действовать с предметом, пробуют разные способы действий, практически не отвлекаясь от цели. В случае неудачи дети не отказываются от задуманного, а обращаются за помощью к взрослому или ищут более легкие пути решения, не изменяя своей цели. Многие дети, достигнув результата, сразу хотят показать свои успехи взрослому, от которого ждут одобрения и положительной

оценки. Т.В. Гуськова подчеркивает, что без оценки взрослого успехи ребенка теряют свою ценность: радость от полученного результата существенно снижается. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к результату деятельности ребенка, вызывает у ребенка аффективные переживания (повышенная обидчивость, эмоциональные вспышки). Дети, как правило, проявляют чувствительность к признанию собственных достижений взрослыми, стремятся добиться их внимания и положительной оценки. Такому поведенческому комплексу Т.В. Гуськова дала название «гордость за достижения». «Гордость за достижения» может проявляться в трех плоскостях – к предметному миру, другим людям и к себе [6].

Актуальность проблемы побудила нас провести исследование, направленное на выявление эффективности разработанного нами комплекса занятий, способствующего формированию личностного качества «гордость за достижения» у детей трехлетнего возраста. Нами была выдвинута гипотеза о том, что разработанный комплекс занятий по формированию личностного качества «гордость за достижения» будет способствовать развитию самостоятельности у детей трехлетнего возраста.

С целью выявления эффективности реализуемого комплекса занятий на базе СОШ №7 (дошкольные группы) г. Петрозаводска было организовано и проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 36 человек: 16 семей, а также 16 детей в возрасте от 2 лет 7 мес. до 3 лет. В контрольную группу вошло 8 детей (5 мал., 3 дев.), в экспериментальную - 8 детей (6 мал., 2 дев.).

Эмпирическое исследование включало 3 этапа:

1. *Констатирующий этап* – проводилось диагностирование детей, анкетирование родителей, родительское собрание на тему «Кризис трех лет: как его преодолеть» [5].

В исследовательской работе использовались следующие методики: наблюдение за самостоятельностью детей в бытовых условиях; изучение проявления чувства гордости за собственные достижения у детей трех лет; изучение отношения ребенка к себе в период кризиса трех лет; опросник выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко; анкета проявлений кризиса трех лет у детей Т.В. Гуськовой в модификации В.Е. Василенко.

2. *Формирующий этап* – был разработан и проведен комплекс занятий, способствующий формированию личностного качества «гордость за достижения» у детей трехлетнего возраста. Занятия были направлены на развитие у ребенка стремления к достижению результата своей деятельности; стремления продемонстрировать свои успехи взрослому; на формирование уверенности в своих силах, элементарной самооценки. Одновременно была организована работа по повышению педагогической компетентности родителей по вопросу формирования у детей раннего возраста личностного новообразования «гордость за достижения».

С детьми экспериментальной группы было проведено 15 занятий, на которых каждого ребенка постоянно стимулировали к выполнению деятельности, стремясь развить у него желание довести начатое дело до конца и получить оценку результата своей деятельности со стороны взрослого.

3. *Контрольный этап* – проверка эффективности проводимого комплекса занятий с помощью повторного сбора эмпирических данных, количественный и качественный анализ результатов исследования, их интерпретация.

В таблице 1 приведен комплекс разработанных занятий.

Таблица 1

Комплекс занятий, способствующий формированию личностного качества «гордость за достижения» у детей трехлетнего возраста

Название занятия	Цели и задачи
Занятие 1. Знакомство	Цель: формирование доверительных отношений с педагогом и детьми. Задачи: - формирование групповой сплоченности; - развитие чувства уверенности в своих силах.
Занятие 2. Собери картинку	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - упражнять детей в составлении целого предмета из его частей; - воспитывать волю, усидчивость, целеустремленность, самостоятельность.
Занятие 3. Волшебная палочка	Цель: формирование чувства уверенности в своих силах. Задачи: - способствовать сплочению детского коллектива; - научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку, сопереживать; - развитие самоконтроля.
Занятие 4. Зайки и слоники	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - способствовать повышению самооценки; - развитие у детей фонематического восприятия.
Занятие 5. Тактильные мешочки	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развивать тактильные ощущения, мелкую моторику; - развитие восприятия формы, размера, глазомера, координации движений; - развитие умения доводить начатое до конца; - воспитывать аккуратность, произвольность, самостоятельность.
Занятие 6. Звезда	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - учить зрительному сравнению; - закрепить высокую самооценку; - развивать запоминание, мелкую моторику; - воспитывать самостоятельность.

Занятие 7. Строители	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - закрепить знания о птицах; - развивать логическое мышление, мелкую моторику; - воспитывать внимательность, аккуратность, самостоятельность.
Занятие 8. Счетные палочки	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развивать мелкую моторику рук, сенсорные способности, координацию движений, творческое воображение; - воспитывать усидчивость, самостоятельность в работе, умение называть то, что нарисовано на картинке.
Занятие 9. Что сначала, что потом	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - учить детей связно выражать свои мысли, составлять простые предложения; - развивать понимание простых причинно-следственных отношений; - воспитывать усидчивость, самостоятельность.
Занятие 10. Лото	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения и достижения друга. Задачи: - развитие умений работать в коллективе, развивать наблюдательность; - воспитывать усидчивость, внимательность, самостоятельность, чувство гордости за свои достижения и достижения друга.
Занятие 11. Нанизывание бусин	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развивать осязание, мелкую моторику; - тренировать в счете до 3; - воспитывать аккуратность, произвольность, самостоятельность.
Занятие 12. Знакомство с различными видами тканей	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развивать познавательные способности детей, тактильные ощущения; - воспитывать наблюдательность, самостоятельность.
Занятие 13. Цветная полянка	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развитие умения переключаться на различные виды деятельности; - развивать мелкую моторику, произвольность; - воспитывать внимательность, самостоятельность.
Занятие 14. Чудесный мешочек	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения. Задачи: - развивать тактильные ощущения, осязание, мелкую моторику; - воспитывать наблюдательность, внимательность, самостоятельность.
Занятие 15. «Круг дружбы»	Цель: развитие чувства гордости за собственные достижения и достижения друга. Задачи: - развивать мелкую моторику, координацию движений, воображение; - развивать умение работать в команде; - воспитывать внимательность, толерантность по отношению друг к другу, желание довести начатое до конца, самостоятельность, гордость за достижения.

На заключительном этапе с родителями был проведен «круглый стол» по теме «Личностные новообразования в период кризиса трех лет». В ходе «круглого стола» основное внимание было сосредоточено на вопросах формирования у ребенка личностных новообразований. Участники «круглого стола» поделились опытом общения со своими детьми.

Обратимся к результатам исследования.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного исследования уровня самостоятельности детей трехлетнего возраста в контрольной и экспериментальной группах представлены в диаграммах 1 и 2. Проанализировав полученные данные результатов, можно сделать вывод о том, что разработанный комплекс занятий способствовал развитию самостоятельности у детей экспериментальной группы.

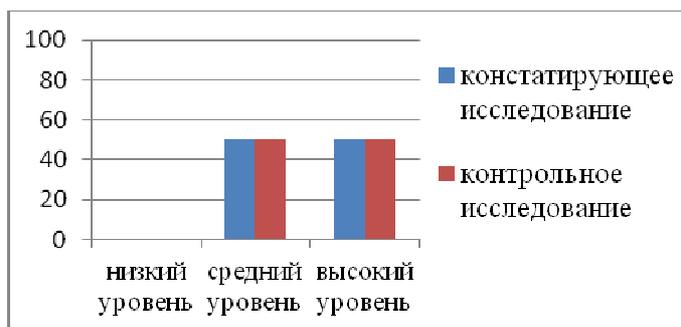


Диаграмма 1. Контрольная группа

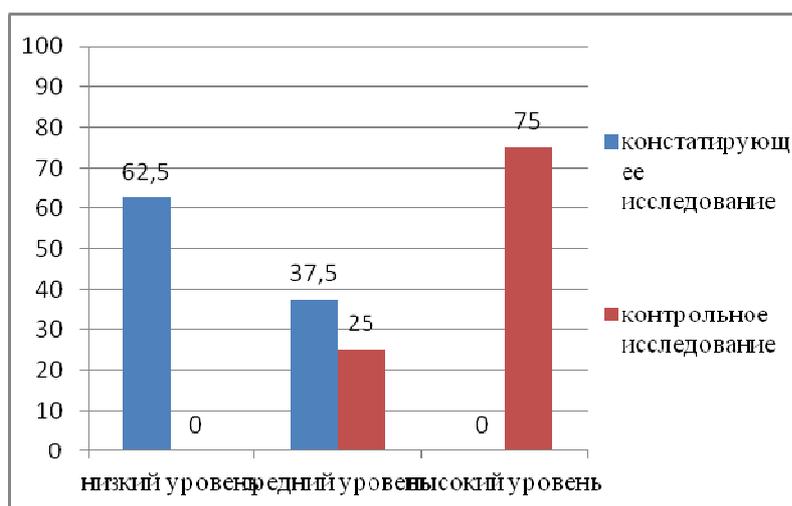


Диаграмма 2. Экспериментальная группа

Результаты изучения проявления чувства гордости за собственные достижения у детей трех лет представлены в диаграмме 3.

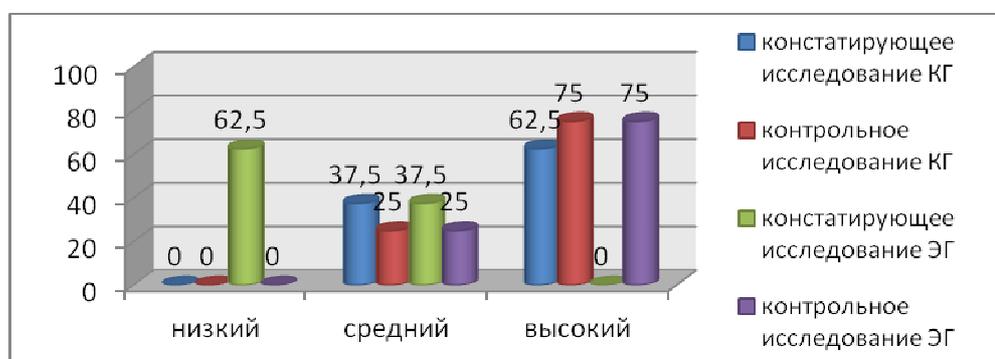


Диаграмма 3. Контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ)

Работа с родителями (собрание, беседа, «круглый стол») способствовала повышению педагогической компетентности родителей в вопросе личностного развития ребенка в период кризиса трех лет.

Выводы. В период кризиса трех лет родителям нужно выработать новые правила поведения с трехлетним ребенком, которое будет отвечать его возможностям и потребностям. Главное, в этот период не обострять критические проявления, чтобы они не стали в дальнейшем чертой характера ребенка.

Педагогу необходимо постоянно занимать детей интересными действиями, играми, пением песен, чтением, в ходе которых поощрять деятельность ребенка и хвалить его только за определенный результат. Чтобы у детей формировалось личностное качество «гордость за достижения», необходимо организовать в группе образовательное пространство так, чтобы у детей была возможность проявлять самостоятельность.

Литература:

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. — Московский социально-психологический институт, Воронеж: НПО «Модэк», 2011. — 352 с.
2. Василенко, В.Е. Опросник выраженности симптомов кризиса 3 лет: психометрические характеристики / В.Е. Василенко, Ю.Ю. Уланова // Психологическая наука и образование: электронный журнал. — 2016. — №4 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/84446/psyedu_2016_n4_Vasilenko.pdf (дата обращения 11.08.2019).
3. Василькина, Ю. Что делать, если у ребенка кризис 3 лет / Ю. Василькина. — 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://kartaslov.ru/книги/Василькина_Ю_Что_делать_если_у_ребенка_кризис_3_лет/3 (дата обращения: 06.08.2019).
4. Власова, З.И. Роль кризиса трех лет в познавательном развитии дошкольника / З.И. Власова // Психологическая наука и образование. — 2007. — №5. — С. 138-151.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 199 с.
6. Гуськова, Т.В. Психологический анализ кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 167 с.
7. Петрушина, С.А. Родительское собрание «Кризис трех лет: как его преодолеть» / С.А. Петрушина // Журнал дошкольная педагогика. — 2015. — №4. — С. 8-12.
8. Поливанова, К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. — М., 1999. — 21 с.
9. Уланова, Ю.Ю. Возрастно-половые и семейные факторы проявления кризиса трех лет у детей: дис. ... канд. психол. наук. — СПб, 2017. — 235 с.

10. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
11. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – С.-Пб.: Издательство «Питер», 2019. – 448 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Кокшарова Елена Александровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МЕТОДОЛОГИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Сегодня заочная форма обучения в ВУЗе имеет постоянную востребованность, однако получение квалифицированного специалиста из студента-заочника является одной из актуальных проблем практически для каждого учебного заведения. Значимость исследования данного вопроса обусловлена необходимостью определения технологии, а также подходящей методики работы с данным контингентом студентов для более эффективного развития заочного высшего педагогического образования. Цель исследования: на основе анализа проблем подготовки будущих учителей на заочной форме обучения выделить совокупность технологий, обеспечивающих качество педагогического образования в университете. В статье предложен вариант программы «Информационно-коммуникационные технологии», который включен в учебный план подготовки студентов по профилю «Педагогическое образование» и раскрыты основные направления работы со студентами заочной формы обучения в рамках данной дисциплины. Также предлагаются методические приемы, которые позволяют не только мотивировать студентов к изучению своей будущей профессии, но и направить их самостоятельную деятельность на получение необходимых профессиональных знаний и умений в соответствии с действующим профессиональным стандартом.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, заочное обучение, практико-ориентированное обучение, разновозрастная группа, педагогическое образование.

Annotation. Today, the correspondence form of study at the university is in constant demand, however, obtaining a qualified specialist from a part-time student is one of the urgent problems for almost every educational institution. The importance of studying this issue is due to the need to determine the technology, as well as the appropriate methodology for working with this contingent of students for the more effective development of extramural higher pedagogical education. Purpose of the research: on the basis of the analysis of the problems of training future teachers in the correspondence course of study, to highlight the set of technologies that ensure the quality of pedagogical education at the university. The article proposes a version of the program "Information and communication technologies", which is included in the curriculum for training students in the profile "Pedagogical education" and discloses the main directions of work with students of extramural education in this discipline. Methodological techniques are also offered that allow not only to motivate students to study their future profession, but also to direct their independent activity towards obtaining the necessary professional knowledge and skills in accordance with the current professional standard.

Keywords: information and communication technologies, distance learning, practice-oriented learning, age group, teacher education.

Введение. Необходимость преподавания информационных технологий на всех педагогических специальностях в нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (НТГСПИ) обуславливается тем, что сегодня сфере образования нужны не только квалифицированные педагоги, которые в совершенстве владеют своим предметом, но и кадры, которые способны работать с современными программно-техническими решениями и системами. Предоставление возможности студентам заочной формы обучения (ОЗО) приобретать знания и навыки, востребованные в системе образования, напрямую связано с непрерывной информатизацией общества.

Сегодня специалист любой сферы деятельности должен свободно владеть целым комплексом информационных технологий, уметь создавать информационные ресурсы и использовать информационные системы в своей профессиональной деятельности, а так же решать прикладные творческие задачи. Основные направления изучения информационных технологий определяются спецификой вуза, а глубина их изложения зависят от уровня имеющихся базовых знаний студентов в области информатики.

Современный контингент студентов-заочников в НТГСПИ имеет свои специфические особенности, одной из которых является разновозрастной диапазон, а также слабая информационная грамотность. Еще одной проблемой является ограниченный объем аудиторных часов, разбросанность их по семестрам, а также отсутствие практически у всех студентов базовых знаний по Microsoft Office, на основе которых и строится процесс изучения дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии».

В результате выявленных проблем, необходимо не только тщательно пересмотреть структуру данного курса, выделив наиболее важные темы для аудиторного изучения, но и крайне важно сделать систематической и непрерывной работу студентов в рамках этой дисциплины на протяжении 1 и 2-го семестра. Именно этот период важен для задания темпа всей учебной деятельности, когда заочники только еще вливаются в образовательный процесс ВУЗа и настраиваются на дальнейшую плодотворную учебу [1].

Изложение основного материала статьи. Как правило, изучение на занятиях особенностей работы со стандартным пакетом программ Microsoft Office, а также прикладных информационных технологий профессиональной деятельности вызывают огромный интерес и мотивацию к получению максимально полезной информации у студентов-заочников. В большей степени это связано с тем, что в рамках своей работы они уже сталкивались с проблемой нехватки знаний в этой области и стремятся устранить этот пробел в своих знаниях.

Основным результатом является дальнейшее использование студентами-заочниками полученных знаний в своей профессиональной деятельности. В связи с тем, что студенты-заочники в НТГСПИ в большей степени гуманитарии, им тяжело дается работа с ПО даже в стандартном пакете. Поэтому нами была предложена своя методика работы со студентами в рамках дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии», а также комплекс заданий для того, чтобы максимально эффективно данный курс был усвоен студентами.

Введение дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» в учебный план обусловлено задачами информатизации образования, необходимостью повышения информационной культуры общества и воспитания ответственного отношения к информации, что соответствует задачам развития образования.

Дисциплина нацелена, прежде всего, на повышение уровня практического владения современными информационными технологиями. Данный учебный курс призван помочь студентам совершенствовать навыки владения информационными технологиями в различных учебных и профессиональных ситуациях. Это необходимо будущему специалисту для успешной профессиональной деятельности.

Основу курса составляет изучение программной и аппаратной базы современной информатики, коммуникативных технологий, их функциональных особенностей, что одновременно формирует у студентов три вида компетенции: информационную, коммуникативную и общекультурную. Практические занятия по дисциплине помогают развить у студентов информационную культуру, умения находить и обрабатывать информацию, в процессе занятий воспитывается сознательное отношение к информатизации современного общества.

Курс «информационные технологии» является интегративным по своей сути. Его междисциплинарный характер определяет основные принципы отбора учебного содержания, к которым относятся:

- принцип соответствия содержания современным требованиям профессионального образования, актуальным ожиданиям общества, потребностям практической сферы деятельности, предполагающий преобладание в курсе практико-ориентированных задач;
- принцип фундаментализации, предусматривающий установление преемственности между курсами «Информатика», «Информационные технологии», «Компьютерное обеспечение образовательного процесса»;
- принцип структурного единства содержания профессионального образования, который предполагает методологическую и содержательную согласованность разделов курса, а также использование практико-ориентированных задач, используемых в дальнейшем в производственной практике;
- принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения, обеспечивающий практико-ориентированное, активное усвоение учебного материала в условиях, приближенных к реальной практической деятельности;
- принцип соответствия объема содержания учебного предмета времени, отведенному на его изучение[4].

На заочном отделении, на данный курс отводится 72 часа, из которых 60 часов – это самостоятельная работа студентов. На аудиторную работу выделяется всего 12 часов, которые разделены на два семестра и формой отчетности является зачет. Ниже в таблице 1 представлено учебно-тематическое планирование курса и распределение часов по темам.

Таблица 1

	Тематика занятий	трудоемкость	Виды занятий		
			Лекции	Лаб. зан.	Сам. раб.
11	Теоретические основы информационно-коммуникационных технологий	9	1	-	8
22	Введение в системный анализ	18	1	2	15
33	Информационно-коммуникационные технологии для обработки и представления графической, звуковой и видео информации	22		2	20
44	Технологии разработки цифровых образовательных ресурсов	24		2	22
55	Современные технические средства в профессиональной деятельности	22		2	20
56	Экзамен	13			13
	ИТОГО:	108	2	8	98

Данный курс предусматривает наличие аудиторных лабораторных занятий, на которых студенты знакомятся с общими технологиями работы в офисных приложениях и разработки мультимедийных продуктов. Основными методами, используемыми при объяснении заданий, является представление наглядного примера с использованием демонстраций и интерактивной доски SmartBoard. Однако, как правило, при практической работе студентов возникают некоторые сложности, поскольку они, как правило, плохо ориентируются в интерфейсе программы, а также есть страх сделать что-то неправильно.

Учитывая разновозрастной характер групп на ОЗО, а также разный уровень базовой подготовки студентов при работе с офисными приложениями, важно с методической точки зрения пересмотреть организацию аудиторного образовательного процесса, дополнив его новыми подходами в работе преподавателя и студентов.

Что касается методических подходов со стороны организации учебной деятельности студентов – заочников, то здесь необходимо проблему разновозрастности контингента обратить в хорошую возможность для обмена знаниями и опытом внутри группы.

Дело в том, что обучение в разновозрастных группах позволяет актуализировать ранее изученный материал студентам с имеющимися базовыми знаниями, организовать их опережающее обучение.

Микрогрупповое взаимодействие разновозрастных студентов-заочников в рамках образовательного процесса выгоднее использовать как фактор преемственности, за счет которого легче осуществляется способ освоения новой информации не подготовленными слушателями, а также происходит передача опыта и ценной предметной информации от поколения к поколению.

Разновозрастная группа позволяет каждому из слушателей курса осуществить важные социальные пробы, освоить роль «ученика» и «педагога», «помощника» и «исполнителя». Студенты учатся адекватно оценивать деловые и нравственные качества друг друга, а также и свои собственные возможности.

Помогают в усвоении информационных технологий и игровые методики, когда студент специально допускает ошибку в практическом задании и просит педагога найти ее, педагог отвечает, что он как бы сам «не знает» и просит помощи аудитории. Результат - активизация умственной деятельности аудитории и совместное исправление ошибки. Такой способ позволяет получить максимальный процент усвоения учебного материала в достаточно сжатые сроки.

Текущий контроль успеваемости осуществляется в форме деловой игры с защитой и обсуждением созданных проектов и их оценкой-анализом. Такой подход позволяет заранее проиграть возможные проблемы при использовании созданного методического проекта. Очень часто при последующей работе, прошлые ошибки дают действенный результат, и у студентов непроизвольно формируется картинка того, каким должен быть хороший проект или разработка дидактического материала по конкретной теме.

Итоговая аттестация проводится в устной форме по вопросам программы. Вторая форма проведения экзамена – подготовка учебных материалов (в программах Power Point, Smart Notebook и Movie Maker) и их презентация в форме деловой игры, показывающей методические умения использования информационно-коммуникационные технологии для различных целей урока.

Экспериментальная проверка уровня обученности студентов-заочников в области применения информационных технологий в профессиональной деятельности, показала, что применение разработанных методических подходов к обучению в рамках данного курса обеспечивает достижение большинством студентов (более 80 %) базового уровня обученности в области информационных технологий.

Изучение данного курса позволило большинству студентов получить необходимый запас знаний, умений и навыков в области систематизации и автоматизации информации, о чем свидетельствуют результаты контрольных работ и итогового тестирования.

Это позволяет сделать вывод о том, что проведение занятий курса «Информационно-коммуникационные технологии» в предложенной форме ведет к повышению уровня обученности студентов-заочников и формирует целостность знаний и умений, которые в дальнейшем они могут применять в своей работе.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что нами была разработана программа и содержание курса обучения студентов – заочников в области применения информационных технологий в профессиональной деятельности.

Разработаны методические рекомендации по внедрению данного курса в образовательный процесс ВУЗа, содержащие: рекомендации по содержательному наполнению занятий, использованию новых интерактивных технологий для организации эффективного образовательного процесса, а также организации совместной работы студентов – заочников на лабораторных занятиях.

Практическая реализация знаний, полученных студентами после прохождения данного курса, возможна в изучении других базовых и специальных дисциплин, а также в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, разработанные нами материалы могут быть использованы в работе преподавателя информатики среднего и высшего профессионального образования при изучении дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии», а также обучающимися для самостоятельной работы.

Литература:

1. Волкова Е.А. Методические подходы к использованию интерактивных средств в процессе обучения студентов непедагогических специальностей // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 3. С. 502-510.
2. Гришин В.Н., Панфилова Е.Е. Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учебник. - М.: Форум: Инфра-М, 2005 – 416 с.
3. Мельников, В.П. Информационные технологии: учебник / В.П. Мельников. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 432 с.
4. Обучение в разновозрастных группах учащихся [Электронный ресурс] Режим доступа: http://pedtechnology.ucoz.com/index/raznovozrastnye_gruppy/0-55 (Дата обращения 04 июля 2020 г.)
5. Онков Л.С., Титов В.М. Компьютерные технологии в науке и образовании: Учебное пособие. - М.: ИД. "Форум": ИНФРА - М. 2012 – 224 с.
6. Сахаева С.И. Некоторые аспекты преподавания информационных технологий студентам – заочникам в Казанском государственном университете культуры и искусств [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://old.kpfu.ru/conf/ek2009/sbornik/96.doc> (Дата обращения 04 июля 2020 г.)
7. Стандарт 050100 Педагогическое образование(бакалавриат) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.edu-inform.ru/university/specializations/050100/> (Дата обращения 01 августа 2020 г.)
8. Умные уроки со Smart: сборник методических рекомендаций по работе со Smart-устройствами и программами. – М.: Polymedia, 2007. – 148 с.
9. Щепакина, Т.Е. Методические рекомендации по использованию возможностей интерактивной доски Smart Board в процессе преподавания информатики [Электронный ресурс] Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/842/38842/16540?p_page=1 (Дата обращения 22 августа 2020 г.)

УДК 378.046

аспирант Колпакова Евгения Николаевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),
начальник отдела дополнительного образования детей и взрослых
 Санкт-Петербургское государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Центр регионального и международного сотрудничества» (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. Автор статьи ставит перед своим исследованием цель проведения анализа на примере различных государств реализацию практик повышения квалификации и тенденций, способствующих профессиональному развитию учителей. В работе выделяются общие моменты. Так в большинстве представленных развитых государств задатки профессионального развития преподавателей.

Ключевые слова: зарубежный опыт, дополнительные профессиональные программы, зарубежные программы, системы ДПО.

Annotation. The author of the article sets before his research the goal of analyzing, using the example of various states, the implementation of professional development practices and trends that contribute to the professional development of teachers. The work highlights common points. So in the majority of the developed countries represented the makings of professional development of teachers.

Keywords: foreign experience, additional professional programs, foreign programs, additional professional education systems.

Введение. На данный момент информация о постдипломном образовании педагогов за рубежом не очень распространена в научных публикациях. Как правило, исследователи отдают предпочтение анализу постпедагогического образования таких стран как США и Великобритания. Рассмотрим основные зарубежные тенденции развития дополнительного педагогического образования педагогов.

Изложение основного материала статьи. Для начала необходимо рассмотреть общие тенденции развития дополнительного образования за рубежом. Далее перейти к аспектам сертификации/урегулирования со стороны национальных стандартов и государства.

Педагоги в США постоянно проходят через систему тренингов, основанных в вузах и специальных агентствах, именуемых институтами профессионального развития. На данный момент популярность набирают специальные школы профессионального развития, которые в некоторых штатах «складываются» в сети и ассоциации, деятельность которых посвящена конкретному «проблемному» направлению в образовательной сфере США.

Этими самыми ассоциациями формируются особые курсы повышения квалификации, главной особенностью которых является применение опыта множества преподавателей, преподающих в разных школах, но состоящих в одном объединении. Также одним из направлений подготовки педагогов является получение специальной лицензии: NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards или Национального совета по профессиональным стандартам педагога. Данная лицензия способствует более высокому профессиональному росту педагога, а также высокие оклады и премии [1].

Данная практика применима на территории многих штатов страны. Если говорить о системе дополнительного педагогического образования в Великобритании, стоит отметить активную поддержку совершенствования существующей системы со стороны правительства. Оно предоставляет кредиты для предоставления школам доступа к материалам портала «The National Curriculum», материалами с которого пользуются учителя, используя их для собственных программ. Вместе с тем существуют и другие правительственные проекты, например, «Непрерывная профессиональная переподготовка».

Великобритания отличается огромным разнообразием выбора направления непрерывного профессионального развития. Одним из самых распространенных является объединение преподавателей в сообщества профессионалов, которые путем групповой работы решают проблемы, оттачивают профессиональные навыки и развивают свои компетенции. Основная суть таких объединений заключается во взаимном обмене практическими знаниями, которые преподаватели накапливали в течение своей карьеры педагога.

Это связано с тем, что несколько лет назад профессиональных педагогов не хватало, после чего началось активное внедрение альтернативных образовательных программ, по завершению которых уровень педагогической квалификации повышается. Они имеют собственное название – «fast track». реализуемые с 2000 года, а также программы подготовки учителей на базе школ, успешно действующих уже на протяжении более чем четверти века.

Также стоит отметить, что в Великобритании существует отдельный орган, уполномоченный осуществлять контроль за постдипломным образованием педагогов - Агентство по подготовке учителей. Помимо этих полномочий Агентству разрешено перераспределение финансирования в пользу университетов, показывающих высокую эффективность работы и т.д. Реорганизация данного органа просто не могла бесследно пройти для всей системы образования страны, в результате чего создали обновленную систему повышения квалификации.

Сингапур. Для всех преподавателей-практиков доступен курс подготовки, предоставляемый Национальным Институтом Образования. В сам курс входят ориентировочно 100-150 часов методической части, 35 часов математической части, 40 часов математической педагогики (в качестве методики преподавания) и 25 часов общей педагогики.

1. Направление образа мышления учителя в правильное русло. Суть направления заключается в помощи учителям в получении наиболее эффективного представления о своем предмете. Основная задача – дать учителю возможность понять, что является «корнем проблемы», дать время на его решение путем создания

нескольких методов и выбора наилучшего из них. Тем самым расширяются границы мышления преподавателя.

2. Повышение способности преподавателя обучать. Фраза «Век живи, век учись» в рамках данного тезиса подходит как нельзя лучше. Учителям необходимо учиться в течение всей жизни, а встреченные на жизненном пути (пусть даже и решенные ранее) проблемы нужно часто обсуждать. Причем не важно, идет ли речь о чем-то исключительном или же бытовом. Важен сам созидательный процесс. Когда преподаватель видит, что через решения этих проблем он может развить собственные навыки решения задач еще сильнее, ему сразу становится интереснее. Как и его будущим ученикам.

3. Помощь учителям в выстраивании знаний. Как и студентам, учителям необходимо выстраивать знания путем их изложения в максимально наглядной и доступной форме. Да, на одном лишь получении знаний дело не заканчивается.

Япония. В стране разработана модель циклического порождения знаний, которая, заключается в переходе от знаний одного человека к общему капиталу знаний объединения людей. Как считают некоторые специалисты, сам процесс перехода знаний должен формировать ядро профессионального развития преподавателя. Данная профессия считается достаточно престижной и в этой стране. Во многом благодаря тому, что труд учителей щедро поддерживается самим государством. Речь идет в том числе и о различных формах материального стимулирования труда преподавателей.

Китай. В стране существуют институты усовершенствования учителей и повышения квалификации, в которых осуществляется переподготовка преподавателей для начальной школы и средней ступени образования соответственно.

Кроме того, программа институтов усовершенствования учителя предусматривает курс очного, заочного и краткосрочного (стажировка) обучения. Длительность курса как правило до трех лет. В свою очередь, институты повышения квалификации предусматривают использование средств телекоммуникации для организации учебного процесса. Образовательные программы не оставляют без внимания и «льготников». Так, выпускникам средней школы, закончившим её с отличием, при поступлении в педагогический вуз проходить вступительные испытания не требуется.

Южная Корея. Профессия преподавателя в Корее гораздо больше связана с государственным строем, чем в вышеописанных странах, так как фактически любой учитель в этом государстве является госслужащим. Осознавая важность этой профессии, законодатели в середине 60-х гг. XX века приняли закон, в соответствии с которым открывались центры повышения квалификации учителей, работающих в начальной и средней школах.

Итак, проанализировав на примере различных государств реализацию практик повышения квалификации и тенденций, способствующих профессиональному развитию учителей, можно сделать вывод о том, что подходов к данному вопросу существует много. Однако, несмотря на это, можно выделить определённые общие моменты. Так в большинстве представленных развитых государств задатки профессионального развития преподавателей закладываются на базе школ, что имеет ряд достоинств благодаря:

- практической ориентации содержания подготовки, в основе отбора которого лежат объективные потребности конкретных преподавателей и самой школы;
- более низкой стоимости в сравнении с курсовой подготовкой;
- возможности начинающих преподавателей совмещать работу и учебу.

К примеру, в США и РФ на базе школ существует неформальное корпоративное обучение. В состав обучения входят собрания преподавателей, на которых происходит их взаимный обмен опытом, методиками преподавания, где учителя консультируются с коллегами и специально приглашенными профильными специалистами, получают на ознакомление новые образовательные программы и пособия. Помимо этого, проводятся открытые уроки, которые затем анализируются, а их результаты используются в различных педагогических тренингах и т.д. [1].

В свою очередь в Японии можно наблюдать более вариативную форму повышения квалификации. Там определение потребностей школы и организация обучения преподавателей (собственными средствами или силами внешних специалистов) возложено на плечи педагогического коллектива. Данные, предоставленные европейской информационной сетью Eurydice, показывают, что в большинстве стран учителя повышают собственную квалификацию на базе специализированных центров, педагогических учреждений, профессиональных объединений педагогов и других образовательных учреждений.

Помимо них повышение квалификации преподавателей происходит с привлечением сторонних организаций, причем как национальных, так и международных. В качестве примера можно привести опыт Германии, где для организации профессионального развития учителей осуществляется привлечение церкви, издательств и банков, что говорит нам о том, что вопрос повышения квалификации учителей носит отчетливый общественно-государственный характер.

Существует ряд критериев, по которым анализируются особенности мирового опыта по организации системы повышения квалификации учителей, по которым можно сравнить то, как работают подобные методики в разных странах.

Безусловно, проанализировать все эти методики и подходы по данному вопросу, а также спрогнозировать надвигающиеся мировые тенденции достаточно сложно. Причина тому – комплексность методик, так как в основе каждой из них лежит многолетний опыт. Однако, если всё-таки начать в этом разбираться, то можно вычлнить позиции, которые сходны между собой и которые принципиально различаются от страны к стране.

К общим для большинства стран позициям можно отнести следующее:

- 1) роль профессиональных вузов сохраняется наряду с системой дополнительного профессионального образования;
- 2) в вопросе повышения квалификации преподавателей профессиональное сообщество и государство действуют совместными силами;
- 3) среди подходов преобладают гибкие формы подготовки (курсы, тренинги);
- 4) профессиональное развитие и навыки преподавателя являются субъектом предъявления высоких требований.

В тоже время учреждения, предоставляющие курсы повышения квалификации:

- получают финансирование по нескольким каналам;
- имеют отличные друг от друга формы организации;
- заручаются поддержкой разных общественных и профессиональных сообществ, влияние которых за последние годы значительно возросло;
- ведут деятельность по индивидуальным образовательным маршрутам [2].

Вместе с этим, некоторые аспекты подходов разных стран к вопросу повышения квалификации существенно отличаются друг от друга.

Первым аспектом является время дополнительного профессионального обучения. Преподаватели из Великобритании, Мальты, Швеции, Финляндии и Бельгии посещают курсовую подготовку в рабочее время, при этом имеет место быть замена учителя, чего нет, например, в Германии, Дании и Голландии. В свою очередь, в Исландии и Люксембурге учителя проходят эти курсы во время каникул или целевого отпуска.

Второй аспект заключается в том, что минимальный объем часов, необходимых на профессиональное развитие, варьируется от страны к стране. В Австрии преподаватель должен уделять профессиональному развитию 15 часов в год. В Голландии длительность минимального курса составляет 166 часов, а в Сингапуре ежегодный минимум составляет 100 часов [3].

Третий аспект, варьирующийся от страны к стране – ответственность за прохождение учителем курсов повышения квалификации. Тут в основе всего лежат приоритеты системы образования каждой отдельно взятой страны. В таких странах, как Голландия, США, Бельгия, Куба, Канада, Германия и Лихтенштейн, законодательство обязует преподавателей получать собственную квалификацию. В то же время в Норвегии, Дании, Франции, Италии, Люксембурге и большинстве развивающихся стран повышение квалификаций осуществляется на добровольной основе, если того желает сам работник [1].

В результате анализа развития идей повышения квалификации учителей можно сделать вывод о том, что исторически данное направление развивалось по двум основным моделям профессионального развития: сопровождения и поддержки профессионального развития педагогов.

Основное направление данных программ – развитие компетенций. В вопросе повышения квалификации преподавателей профессиональное сообщество, педагогические сообщества и государство действуют совместными силами. Основной целью такой модели является защита школы и государства от непрофессионалов, в то время как модель сопровождения направлена на развитие творческих возможностей каждого педагогического работника.

Далее перейдем к рассмотрению вопроса регулирования дополнительного профессионального образования со стороны государства. В системе продолженного образования во Франции важное место занимает Национальная ассоциация профессионального образования взрослых – АФРА. Ее главная цель – регулирование рынка труда, борьба с безработицей, обучение персонала, помощь специалистам в адаптации к изменяющимся требованиям производства. В состав Ассоциации входят 130 учебных центров, из которых 7 участвуют в учебно-исследовательской деятельности, составлении учебных программ. Работают 23 психологических центра, осуществляющие профессиональный отбор слушателей. Однако четкой регламентации составления программ ДПО не реализуется [4]. Для этой цели была создана комиссия национальной системы сертификации в профессии (la Commission Nationale de Certification Professionnelle — CNCP), задача которой следить за обновлением национального каталога профессиональной сертификации навыков.

В 1976 г. Норвегия стала первой страной в мире, принявшей закон об образовании для взрослых. Учебные программы для взрослых предлагаются как в системе формального образования, так и рядом общественных организаций. Новый закон о неформальном обучении взрослых был введен в силу в 2010 году для регулирования организованной учебной деятельности за пределами формального сектора. Кроме того, есть отдельный закон о народных вузах.

Образование в Израиле – хорошо отлаженная система, Министерство образования Израиля имеет специальный отдел для этой цели. Существует широкий спектр образовательных программ для взрослых, которые повышают уровень образования и квалификации. Министерство образования Израиля издает учебные материалы для программ образования взрослых, а также еженедельную газету на облегченном иврите «Шаар ле-Матхиль» («Врата для начинающих») [5].

Японское правительство обеспокоилось перестройкой системы образования в направлении расширения возможностей для старшего поколения раньше всех остальных стран. В 1949 г. в результате принятия Закона «Образование для взрослых» по всей стране на основе местных сообществ были созданы неформальные образовательные центры – социальные клубы «Комин-кан». По данным Министерства образования, в 2002 г. в стране насчитывалось почти 19 тыс. «Комин-кан». Деятельность этих центров ограничивается минимумом руководства, они могут свободно организовывать практически любой тип обучения для взрослых и детей, живущих в данной местности (конечно, под руководством городского совета). По факту система Японии не предусматривает законодательное регулирование дополнительного профессионального образования.

Далее необходимо рассмотреть самодиагностику. Она существует сразу в ряде стран Европы. В Германии существует система самодиагностики профессиональных компетенций: «Profilpass». Работник имеет возможность самостоятельного тестирования совместно с диагностическим центром, оценка приобретенных компетенций фиксируется в индивидуальном портфолио. Для работодателей – это более четкий отбор кандидатов с учетом им профессиональных навыков.

ОЭСР (организация экономического сотрудничества и развития) представляет концепцию «образования в течение всей жизни». Основным отличием данной системы является исключительное право предоставлять общественное признание и осуществлять сертификация комплектующих программ [6].

Стоит отметить отличительную особенность урегулирования дополнительного профессионального образования в США: существуют сразу несколько проектов, такие как «Новая инициатива в профессиональном обучении», «К стратегии профессионального образования для взрослых», которые содержат стандарты для образовательных программ, позволяя урегулировать получаемые компетенции.

Также стоит выделить и общую стратегию для всех европейских вузов: для урегулирования стандартов в сфере дополнительного образования учебные заведения ведут обучение только по общим для всех технологиям, обеспечение которых лежит на плечах правительственных и университетских институтов в совокупности.

Помимо заявленной стратегии в Лиссабоне была составлена концепция «Образование и обучение 2010» и стратегия развития «Европа 2020», где определили изменения в дополнительном образовании стран Евросоюза. Данный метод основан на обучении согласно стратегическим целям на уровне государств.

В зарубежных странах многие авторы (С. Ваккаро, Х. Ноа, Х. Торстен, Б. Холмс, М. Экштайн и др.) ведут исследовательскую работу по сравнительной педагогике при координации с национальными исследовательскими обществами и мировыми (ООН, ЮНЕСКО) центрами, а также международными (ЕС, МОТ, CEDEFOP, ОЭСР) организациями.

Их значение все больше повышается в связи с попыткой создания образовательного пространства, что способствует выявлению общих тенденций развития принципов образования, общих законов, а это в свою очередь отражает взаимосвязь мирового сообщества.

Выводы. Таким образом, было выяснено, что основная тенденция ориентации на компетентностный подход в ПОО является отчасти результатом политики ЕС (в частности, переход на результативно-деятельностный подход как единую основу в формировании национальных квалификационных систем и создание Европейской рамки квалификаций); в литературе эта тенденция связана с изменениями в организации труда и критикой в сторону развития узкопрофессиональных компетенций.

В этой связи рабочей группой были выделены следующие характеристики, которые служили бы основой в формировании национальной системы зачетных единиц и четко формулировали основные направления развития:

1. Знания, навыки и компетенции, получаемые в конце обучения, должны быть четкими и понятными и в конечном итоге направлены на сравнение квалификационной системы в рамках одной страны с другой;

2. Уровни квалификации должны быть четко структурированы в зачетных единицах и модулях по окончанию обучения: т.е. они оцениваются, проверяются и признаются как элементы, составляющие квалификацию;

3. Модули содержания программ профессионального образования нужно оценить в соотношении с квалификационными уровнями, чтобы обеспечить открытость и прозрачность квалификаций по всей территории Евросоюза;

4. Система зачетных единиц должна быть проверена и признана в контексте других квалификационных систем;

5. Партнерство между компетентными учреждениями должно также содействовать признанию кредитов друг друга на полном доверии;

6. Уровни квалификации описываются с помощью ECVET баллов.

Несмотря на выявленные принципиальные различия, ряд стран (Великобритания, Германия, Франция и Финляндия) успешно применяют свои национальные системы квалификаций, что не мешает им внедрять единую систему квалификаций в области профессионального образования. Их национальные системы ДПО позволяют развивать образовательные возможности обучения взрослых для получения более высоких квалификаций.

Таким образом, одной из основных целей европейской политики в области профессионального обучения, становится содействие в сближении уровней национальных систем профессионального обучения, вне зависимости от типа обучения, а также для поощрения и поддержки мобильности в получении дополнительных квалификаций.

Литература:

1. Желнова О.Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход / Желнова О.Д. // Сборник статей магистрантов «Управление образованием». Выпуск 1 [Электронный ресурс]: Режим доступа: // <http://publications.hse.ru/chapters/717205862>.

2. Кравченко В.В. Сопоставительный анализ отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования: дис. канд. пед. наук / В.В. Кравченко. – М., 2012. – 190 с.

3. Серякова С.Б., Кравченко В.В. Дополнительной профессиональное образование в России и странах западной Европы: сопоставительный анализ: Монография / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко; под науч. ред. д. п. н., профессора С.Б. Серяковой. – Москва: Прометей, 2016. – 130 с.

4. Соолятэ А. Управление проектами в компании: методология, технологии, практика. МФПУ «Синергия». 2012 – Обзор международных и национальных стандартов по управлению проектами. – 159 с.

5. Топоркова О.В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Торопова. – Волгоград, 2007 – 27 с.

6. Штокман Е.А. Высшее образование в США / Е.А. Штокман. – М. 2005. – 120 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка Петрова Анастасия Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ-МОЯ ИСТОРИЯ» В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания у обучающейся молодежи посредством музейного дела. Приобщение к культурно-историческому наследию должно начинаться с познания истории малой родины. Источником «живой» культуры, для обучающихся молодежи в настоящее время выступает масштабный, экспозиционный, мультимедийный исторический парк «Россия-Моя история» в городе Якутске Республики Саха (Якутия), в котором выстроены современные содержательные экспозиции, интерактивные выставки, квесты. Все это создает особую атмосферу погружение в прошлое, дает возможность понять, прочувствовать, пережить историю Родины.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, музейная педагогика, участники первой мировой войны, квесты, краеведение.

Annotation. This article examines the problem of patriotic education among students through the museum business. The introduction to the cultural and historical heritage should begin with the knowledge of the history of the small homeland. A large-scale exposition multimedia historical park "Russia-My History" in the city of Yakutsk, in which substantial expositions, interactive exhibitions, and quests are built, is currently the source of "living" culture for young students. All this creates a special atmosphere of immersion in the past, makes it possible to understand, feel, relive the history of the Motherland.

Keywords: patriotic education, museum pedagogy, participants of the First World War, quests, local history.

Введение. Сегодня немалой возможностью развития патриотизма средствами музейного дела располагают краеведческие, исторические музеи и современные мультимедийные парки, к примеру «Россия-Моя история». При поддержке музейного комплекса «Моя история» проводятся научно-практические конференции республиканского масштаба, такие как «Якутяне в Первой мировой войне», квесты «Забывшие имена Первой мировой войны» и другие. Повышение уровня воздействия на сознание студенческой молодежи, воспитания в ней чувства гуманизма, патриотизма, многокультурного мышления неосуществимо без теоретического осмысления накопленного опыта, запаса знаний его сущностных характеристик, закономерностей, без учета роли музеев, которые призваны сказать свое слово в решении задач гармоничного развития обучающихся. Законодательство в сфере образования закрепляет право образовательных организаций на определение содержания образования, выбор учебно-методического обеспечения, образовательных технологий, форм, методов и приёмов работы по реализуемым ими образовательным программам (статья 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ)).

Выработка общего понимания теоретической и практической проблематики современного музееведения в рамках определенного профиля, а также идентификация основных категорий и терминов гуманитарных дисциплин, поможет преподавателям вузов в формировании у студентов убеждений, определении приоритетных ценностей, воспитания гордости за свою принадлежность к своему народу, любви к отечеству [2; 22].

Изложение основного материала статьи. Объектом данной статьи стала Первая мировая война. Давайте зададимся вопросом: «А как часто мы вспоминаем эту войну и вспоминаем ли вообще?» Мы чтим и помним о героях войны 1812 года, о бессмертном подвиге солдата Великой Отечественной войны. Но почему-то предаём забвению тех, кто воевал на фронтах Первой мировой войны. К сожалению, найти памятник солдату той войны на просторах России невыполнимо. В современной культуре России данное историческое событие занимает последнее место. Большинство, художественных фильмов, книг созданы непосредственно в начале XX века, а хороших, содержательных художественных произведений нет [4; 12].

Данная проблема начала волновать студентов, когда они начали посещать мультимедийный исторический парк «Россия-Моя история». Посещая обучающейся молодежь получала всё больше новой информации и опыта. Они стали понимать, какое незаслуженно малое место занимает в нём память о событиях Первой мировой войны. Ведь из далекой Якутии тоже героически участвовали в первой мировой войне. Участниками Первой мировой войны были ямщики, казаки, мещане, крестьяне и охотники. Инородцы (саха, эвены, эвенки, буряты) освобождались от призыва, и, следовательно, не воевали. Но не смотря на это десятки добровольцев - «охотников» ушли защищать свой алаас, дом и семью. Но не смотря на это десятки добровольцев - «охотников» ушли защищать свой алаас, дом и семью [1; 12].

Доклад П. Анастасии студентки 3 курса БА-ПОИО-18

Боевой путь ямщика из далекой Якутии села Уулаах-Аан Припузова Иннокентия Дмитриевича.

Припузов Иннокентий Дмитриевич потомственный крестьянин-ямщик родился 7 декабря 1887 году, участник и герой Первой мировой войны. В возрасте 25 лет в 1913 году призван в Императорскую армию вместе со своим старшим братом Припузовым Моисеем Дмитриевичем и двоюродным братом Андреем Ивановичем Припузовым. Годы служения в армии с 1914 по 1916 год. Иннокентий Дмитриевич воевал в составе Юго-Западного фронта под командованием известного генерала-адъютанта Алексея Алексеевича Брусилова на Карпатах. И.Д. Припузов является отважным участником легендарного Брусилковского прорыва.

Поступок и подвиг на войне. В одном из боев на Карпатских горах, а он был славным гранатометчиком, совершил смелый поступок. В то время винтовочные гранатомёты получили широкое распространение, шли «окопные войны», а также он был физически очень сильным. Потери при сражениях были огромные, так как снаряды противников попадали об камень и эти осколки попадали на людей. Также на рукопашном бою уничтожил семерых вражеских солдат, за это был награжден Георгиевским крестом. Истории и случаи на войне. В 1915 году во время войны на Карпатских горах, известили, что приедет сам император Николай II, на что все были растревожены. Всем приказали снять свою старую форму и одеть новую и чистую форму чехов. Когда они стояли, император Николай II провел боевой строй и прошел на своей белой лошади рядом с ними, также за ним шли все его подчиненные. После того, как император уехал, новую форму сразу же сняли и начали красть в ящик, отдали солдатам старую форму, на что они были очень недовольны и говорили, что их обманули. Вот так простому ямщику удалось увидеть самого царя Николая II. Также был случай, когда они воевали и вся их повозка с едой уехала в не известном направлении, на что солдаты остались без еды. Тогда роте солдат пришлось идти в деревню Молдаван и просить еды у крестьян. Бывало и так, что им приходилось и красть кур и гусей. Высокое звание и честь унтер-офицер. Награды - солдатский Георгиевский крест.

В одном неравном бою солдат попал в плен, это было ночью, они измученные холодом и голодом не смогли дать отпор врагу. В плену Припузов был с 1917 по 1919 годы в Германии. Из девяти солдат осталось только пять, заперли в конюшню на две сутки. Потом после того, как их спустили с горы их усадили в поезд, где они ехали до города два часа и начали там работать на шахте. Работа была невероятно тяжелой, каторжной. Пленным приходилось вытаскивать уголь из-под земли на глубине больших метров снаружи, так проработали один год. Потом в количестве девять человек они батрачили у помещика, который недавно вернулся с войны. Пленные в основном занимались земледелием, также ходили на охоту с помещиком. Когда дичь падала на другую территорию, они не имели право брать оттуда добычу. У помещика они работали

ровно два года. Во время православных праздников их отпускали гулять по городу, где они размышляли о побеге, строили планы, присматривались, как оттуда сбежать и каким способом. И к их счастью, появился один добрый немецкий старик, который помог с едой и компасом. Так солдаты русской армии смогли осуществить дерзкий побег в Рождество, через Австро-Венгрию в 1919 году. Пленные смогли сбежать только восьмером, так как девятый солдат очень сильно болел. Побег осуществлялся следующим образом: каждую ночь шли, а днем прятались в лесу. Шли бесконечно долгих две ночи и на третью ночь внизу горы удачно пересекли границу.

Какие имел ранения- ранение правого плеча. Жизнь и период гражданской войны. Так только беглецы они пересекли границу, их взяли в плен красногвардейцы и допрашивали, но они не знали, что в России случилась революция, поэтому не знали, что говорить, там они были три дня. Так прошел еще один год, воевал в рядах РККА и после освобождения города Саратов от белогвардейцев, был демобилизован. Так закончился славный боевой путь крестьянина – ямщика, охотника Ивана Дмитриевича. С Георгиевским крестом на груди вернулся в родное село Уулаах-Аан.

Период Великой Отечественной войны Иннокентий Дмитриевич был уже не так молод, поэтому вместе со своей семьей работали в тылу. Зимой он кормил и ухаживал за колхозными лошадьми, а летом помогал по работе сельского хозяйства и обрабатывал пашню.

Перед Великой Отечественной войной в 1932 году был избран председателем первого колхоза «Луговка» в селе Уулаах-Аан. За добросовестный и самоотверженный труд 1941-1945 гг. был награжден медалью Сталина. В дальнейшем на десятилетнем юбилее совхоза «Октом» за высокие достижения дирекции, парткома и рабочкома получил Почетную грамоту. Как рассказывают местные жители и её дочь Петрова (Припузова) Анфиса Иннокентьевна, Иннокентий Дмитриевич был физически сильным, и выносливым человеком, что даже лошадь не шевелилась, когда он держал его, он обрабатывал пашню. Известные потомки нашего героя: Припузов Николай Прокопьевич (1855-1904 гг.) - учитель, этнограф, глава Покровской волости, член географического общества. Припузов Андрей Иванович (1895-1977 гг.) – первый гвардии генерал-майор из Якутии. Петрова (Припузова) Анфиса Иннокентьевна (1930-2020 гг.) – дочь Иннокентия Дмитриевича, ветеран тыла, мать героиня, вырастившая и воспитавшая 14 детей.

Петрова Анастасия Петровна-правнучка Иннокентия Дмитриевича, студентка третьего курса Исторического факультета СВФУ имени М.К. Аммосова, начала участвовать НПК со второго класса и ведет активную деятельность по изучению своей родословной.

Доклад студентки педагогического института Б. Урсалаан ДО-18.

Участник трех воин парень из села Куранда Олекминского района Голомарев Петр Александрович.

Петр Александрович родился в 1897 г. в Олекминском улусе в селе Куранда. Во время Первой мировой войны служил в 12-й русской дивизии в 184-м Арвинском (Варшавском) полку. Данный полк воевал под городом Станислав. Читатель, не часто сейчас встретишь человека, прошедшего три войны, вынесшего на своих плечах все тяготы и невзгоды солдатской жизни, прошедшего как говорится, «огонь, воду и медные трубы». Такого человека действительно найти сейчас нелегко, и тем приятней для меня была встреча с Петром Александровичем Голомаревым, грудь которого украшает Георгиевский крест времен Первой мировой войны, медали и орден Славы третьей степени, полученные за ратные подвиги в Великой Отечественной войне.

Три войны. О двух из них Первой и Второй мировой напоминают Петра Александровича глубокие шрамы и рубцы на теле. Гражданская война в день, когда готовился расстрел солдата и его трех товарищей, чуть не стала для Петра Александровича последним. Вот об этих наиболее памятных для старого война эпизодах пойдет наше повествование. В годы Первой мировой войны он служил в 109-м Арвинском полку в 12-й русской дивизии. Полк этот вел сильные бои под городом Станиславом (ныне Ивано-Франковск Украина). Как то, раз Петр Александрович и двух его товарищей направили на лошадях в разведку. Только выехали на опушку леса, - вспоминает бывший солдат, - как по ним открыли пулеметную стрельбу. Развернув лошадей и увидев, что немцы стреляют с ближайших деревьев, мы открыли ответный огонь. Пулемет смолк. Подъехав к деревьям мы увидели, что укрывавшиеся в заливе на верхушке деревьев двое немцев убиты. Вот за то, что мы уничтожили, наносивших нам много вреда вражеских «кукушек» нас наградили Георгиевскими крестами. Героические бои под Станиславом памятны Петру Александровичу не только полученной наградой. В одном из них получил солдат еще одну суровую отметину войны – пуля прошла ему левую ногу. Когда началась гражданская война Петр переметнулся в ряды Краской Армии, сознательно. Полк, в котором воевал Петр Александрович вел бои против врангелевцев, громил банды Махно. После ликвидации банд Махно полк направили на восток через Петропавловск и Омск. И вот здесь случилось непредвиденное. Белые разобрали полотно железные дороги, и проезд, в котором ехали красноармейцы, сошел с рельсов. Белые открыли ураганный огонь по выбегающим из вагонов красногвардейцам. Петру Александровичу и трем его товарищам удалось пробиться к близлежащему лесу и скрыться от преследования белых. Но ушли они недалеко. В 25 км от города Ачинска, в селе Тройском их во время ночлега задержали белогвардейцы. - Нас оставили в одном нижнем белье, а было это в марте - рассказывает Петр Александрович, - вывели на улицу. И вот так на морозе, босыми держали нас в течение пяти часов, в ожидании команд для расстрела. Наконец, прискакал нарочный из белогвардейского штаба и сказал, что расстрел отменяют. Ночью чудом нам удалось бежать. Добравшись до Ачинска мы присоединились к красногвардейцам. После разгрома банд Семенова и барона Врангеля наша часть стояла на бурятско-монгольской границе. Домой вернулся в только 1923 году. Но в родном улусе шла гражданская война, как военного меня быстро записали в ополченцы. Хорошо помню засаду в августа 1922 года в местности Суур урзэ. Здесь повстанцы расстреляли семерых активистов молодой, советской власти. Банда белых была захвачена и арестована. Героев похоронили на братской могиле в центре района. Великая Отечественная война оторвала Петра Александровича от мирного труда. Сталинградская битва. Сражение, которое произошло здесь и внесли коренной перелом в ход Великой Отечественной войны, навсегда останутся в памяти народной. Незабываемы те дни для ветеранов. Он получил здесь пулевое ранение в живот. Затем госпиталь. После – участие в боях под Курской дугой и снова ранение, теперь в правую руку. И снова госпиталь. Но скоро подлечившись, Петр Александрович опять в общем строю со своими товарищами. Но, видно на роду ему было написано не раз встречаться со смертью. Тяжелое ранение долго приковало Голомарева к госпитальной койке. В мае 1945 года принес на нашу землю долгожданную победу, и снова мирный труд. Сопровождающий почту, бригадир в колхозе – где только не работал в послевоенные годы

Петр Александрович и везде его отличали трудолюбие, добросовестность. Петр Александрович Голомарев – солдат, прошедший три войны, - находясь на заслуженном отдыхе, жил в селе Улахан-Мунку. Сын его Максим Голомарев служил в рядах Советской армии, и судя по благодарностям командования, честно, добросовестно, как и полагается сыну отца-фронтовика, выполнял священный долг.

Выводы. Таким образом, проводимые совместные мероприятия с преподавателями вуза, учителями средней общеобразовательной школы в мультимедийном историческом парке «Россия-Моя история», этнографическом музее имени Е. Ярославского, музее Боевой Славы г. Якутска играют огромную роль в развитии патриотического воспитания студентов. Патриотизм солдат выходцев из далекой Якутии в Первой мировой войне имел огромное значение. Рядовые и офицеры выходцы из крестьянских семей, простые ямщики и охотники проявили в Первую мировую войну высокую гражданскую смелость. Поколение молодых людей XXI века обязана помнить и чтить память о героях Первой Мировой войны. Отрадно то, что сегодняшней настрой на восстановление памяти к солдатам, героям, участникам событий Первой мировой войны. Мы не должны и не имеем морального права забывать эту часть нашей истории.

Литература:

1. Грошев А.А. Якутяне-участники Первой мировой войны. Материалы научно-практической конференции. «В Якутии жива память о Первой мировой». Якутск. 26.01.2020.
2. Короткова М.В. Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века. // Наука и школа № 2 2016. С. 172-174.
3. Куприянов А.А. Забытые истории: Воины Якутии в боях за Российскую империю. Материалы научно-практической конференции. «В Якутии жива память о Первой мировой». Якутск. 26.01.2020.
4. Санковская О.М. Музей глазами студента: опыт реализации музейной педагогики в вузе. // Актуальные вопросы образования и науки. 2016. - С. 61-66.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Комарова Эмилия Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);

аспирант Сапожкова Наталья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ: ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье представлен теоретический аспект формирования готовности педагога к развитию системного мышления, приводится блок элементов, необходимых для развития системного мышления, определяются необходимые для этого требования к содержанию учебного материала, демонстрируются возможности дисциплин математического цикла, направленные на формирование готовности педагога к развитию системного мышления.

Ключевые слова: формирование готовности педагога, развитие системного мышления, возможности дисциплин математического цикла, требования к содержанию учебного материала.

Annotation. The paper presents the theoretical aspects of formation of readiness of educator's to the development of system thinking, gives block of elements required for the development of systems thinking, identifies the necessary requirements to the content of the training material, demonstrates the ability of mathematical cycle disciplines aimed at forming educator's readiness to the development of system thinking.

Keywords: formation, educator's readiness, the development of system thinking, the possibility of mathematical cycle disciplines, requirements to the content of the training material.

Введение. На современном этапе в период международной глобализации увеличивается темп интеграции государств в международное образовательное пространство, в связи с чем выявляются специфические особенности подготовки педагога нового формата компетентного, способного к работе с возрастающим объемом информации, объективно и оперативно оценивать ситуацию, принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях в динамически изменяющемся мире, решать сложные творческие задачи. Это ориентирует исследователя на переосмысление прежнего способа аналитико-логического мышления, неспособного решать современные задачи, и требует формирование системного мышления адекватного современным запросам. Поэтому одним из направлений модернизации российского образования становится актуализация *формирования готовности педагога к развитию системного мышления*, что отражено в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 44.03.05 (подготовки бакалавра педагогического образования), в форме первой универсальной компетенции (УК1).

Изложение основного материала статьи. Формирование готовности и готовность, как самостоятельная проблема, исследовались в работах Б.Г. Ананьева [4] М.И. Дьяченко [7], Л.А. Кандыбовича [7]. Аспекты готовности к профессионально-педагогической деятельности рассматривались Н.В. Кузьминой [10], В.А. Сластениным [13]. Развитие системного мышления отражено в работах отечественных исследователей А.Н. Аверьянова [1], З.А. Решетовой [15], И.А. Сычева [14] и зарубежных Д.Х. Медоуз [2], П. Стинге [17], Дж. Форрестер [16]. Исследовано развитие системного мышления при изучении основ системного подхода, его понятий и закономерностей (Д.Х. Медоуз [2]), при решении исследовательских задач (Г.С. Атьшулер [3]), при построении и исследовании моделей (И.А. Сычев [14]), исследованы педагогические условия развития системного мышления (З.А. Решетова [15], И.А. Сычев [14]).

Системное мышление рассматривается как мышление, направлено на *осознанное* использование обучающимися принципов системного подхода при выполнении мыслительных действий и операций при исследовании объектов, направленных на получение системных знаний [8]. Опираясь на вышеуказанные

исследования, готовность педагога к развитию системного мышления понимается как интегративное качество личности, раскрывающее все ее стороны, направленные на приобретение ценностных ориентаций, знаний, умений и опыта, позволяющее выполнять деятельность на достаточном уровне [12]. Формирование готовности педагога к развитию системного мышления рассматриваем как процесс межличностного взаимодействия субъектов образования, направленный на повышение уровня их готовности к развитию системного мышления в профессионально-педагогической деятельности, позволяющей им успешно реализоваться в этой деятельности [12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные направления развития системного мышления. Вслед за одним из основателей системной динамики Дж. Форостером [16], сформировано направление, основанное на изучении системного подхода в рамках специальных дисциплин. Представители данного направления (Д.Х. Медоуз [2], П. Стинге [17]) отождествляют развитие системного мышления с изучением принципов системной динамики, в то время как практическое использование, полученных теоретических знаний, сводится к рассмотрению моделей разной сложности. Это направление имеет широкое распространение в США и странах Западной Европы, его достоинством является *возможность основательного изучения всех аспектов системного подхода*, но это требует больших временных затрат, при этом отсутствует практическое использование полученных знаний.

Реализация навыков практического использования полученных теоретических знаний путем решения исследовательских задач основывается на теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) (Г.С.Альтшулер [3]), позволило сформулировать другое направление. При этом акцент делается на «инсайт» и возможность «выхода за рамки» привычного и общепринятого порядка действий в процессе выполнения. Разрабатываются специальные задачи и проблемные ситуации, позволяющие использовать ранее освоенные принципы и закономерности системного подхода [3].

Оба направления не имеют четкого разграничения и взаимодополняют друг друга. При решении педагогических задач следует опираться на психолого-педагогические исследования Л.С.Выготского [6], что позволяет выделить направление, основанное на исследованиях З.А.Решетовой. Представители данного направления считают, что необходимо опираться на системное восприятие и описание объекта, на «системный тип ориентировки в предмете и деятельности с ним» [15].

Анализ приведенных направлений развития системного мышления позволил выделить блок *трех основных элементов, необходимых для развития системного мышления*:

- овладение основами системной динамики;
- организация деятельности с «системным типом ориентировки в предмете и деятельности»;
- выполнение исследовательских и изобретательских задач (заданий) в процессе обучения (рис. 1).



Рисунок 1. Блок элементов, необходимых для развития системного мышления

В рамках компетентностного подхода уже, прочно закрепившегося в образовательном процессе и используемом при формировании готовности педагогов к развитию системного мышления, происходит смещение акцента с овладения содержательной основой дисциплин, на *возможность* формирования компетенций в процессе овладения содержанием этих дисциплин [11]. В нашем исследовании опираемся на то, что на развитие системного мышления большое влияние оказали дисциплины математического цикла, объектами исследования которых являются модели, отражающие в символической или графической форме реальный мир. Дисциплины математического цикла способствовали выявлению и обоснованию принципов системного подхода, определению закономерностей развития систем, позволяющих упрощать процесс исследования моделей за счет использования математических законов. *Осознанное* освоение курса дисциплин математического цикла позволяет понимать онтологию принципов и закономерностей системного подхода, что облегчает их практическое использование. Дисциплины математического цикла обладают значительными *возможностями*, направленными на развитие системного мышления [11] которые следует использовать в процессе овладения содержательным аспектом дисциплин математического цикла.

Объединение выделенных «элементов, необходимых для развития системного мышления» и «возможностей дисциплин математического цикла» позволяет освоить эти элементы, не увеличивая учебную нагрузку при введении специальных дисциплин.

В процессе формирования готовности педагога к развитию системного мышления особое внимание следует уделить *содержанию учебного материала*. Модернизация «содержания учебных программ математического образования на всех уровнях» прописана в Концепции развития математического образования в РФ [9], где отмечается, что следует «уделять значительно больше времени решению творческих учебных и исследовательских задач, организации деятельности с «системным типом ориентировки в предмете и деятельности».. Учитывая это и выделенные ранее основные элементы, необходимые для развития системного мышления, были определены следующие *требования к содержанию учебного материала*:

- освещать основы системной динамики;

- способствовать системному восприятию и описанию объекта и организовывать деятельности с системным типом ориентировки;
- включать исследовательские задания (рис. 2).



Рисунок 2. Взаимодействие элементов системного мышления и требований к содержанию учебного материала

Исходя из вышеизложенного, были разработаны требования к заданиям, реализующим формирование готовности педагога к развитию системного мышления является:

- использовать знания о системном подходе;
- организовать деятельность с системным типом ориентировки и системным рассмотрением объекта;
- не ограничивать обучающихся общепринятыми правилами действий и подходами к их выполнению заданий.

Уровень развития системного мышления напрямую коррелирует с количеством элементов и принципов системного подхода осознанно используемых при мышлении. Системная динамика является трудной и объемной дисциплиной, возникает необходимость определить круг тем, соответствующих этапам формирования готовности педагогов к развитию системного мышления.

На основании вышеизложенного, были сформулированы следующие **задачи**:

- выбрать (отобрать) материал из системной динамики, который необходимо и возможно освоить на каждом этапе формирования готовности педагога к развитию системного мышления;
- раскрыть и использовать *возможности дисциплин математического цикла*, направленные на развитие системного мышления;
- модернизировать содержание учебного материала дисциплин математического цикла, предусмотренного учебным планом в соответствии с вышеизложенными *требованиями к содержанию учебного материала* и федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 44.03.05 (подготовки бакалавра педагогического образования);
- подобрать задания, выполнение которых будут способствовать формированию готовности педагога к развитию системного мышления;
- выбрать формы для организации деятельности по формированию готовности педагога к развитию системного мышления.

С целью апробации модели формирования готовности педагога к развитию системного мышления на базе физико-математического факультета Воронежского государственного педагогического университета проводилась опытно-экспериментальная работа, которая была направлена на формирование готовности педагога к развитию системного мышления. Было проведено анкетирование студентов специальности «математика-информатика» (групп МИ-1/1 и МИ-1/2) в общем количестве 58 человек. Только 22,3% студентов имеют представление о системном мышлении. При этом, 79,2% студентов считают необходимым развивать системное мышление, более высокое значение 94,3% показали студенты, желающие осуществлять педагогическую деятельность.

Практическая реализация формирования готовности педагога к развитию системного мышления осуществлялась на материале дисциплин, математический анализ, аналитическая геометрия, алгебра и элементарная математика, предусмотренных основным учебным планом подготовки педагогов по дисциплинам математического цикла.

Изучение дисциплины «Алгебра» начинается с ее раздела «Линейная алгебра», основной элементарной единицей в которой является матрица, представляющая некоторый порядок элементов. При изучении матриц, их свойств важное значение имеет не формальное изучение этих свойств, а рассмотрение их практической связи с реальными объектами. Изучение характеристик матриц и алгебраических действий с ними, например, «эквивалентности» показывает равнозначность несовпадающих по своим значениям матриц, но имеющих одинаковую смысловую нагрузку при выполнении необходимых условий. Это позволяет ознакомить

обучающихся с такими основами системной динамики как выделение и описание системы, рассмотрение ее объектов, определение состава и структуры, множественности ее описаний.

Ярким примером демонстрации изменения объекта и его свойств является введение параметра с целью описания расширения системы и ее полного исследования в зависимости от всех значений параметра.

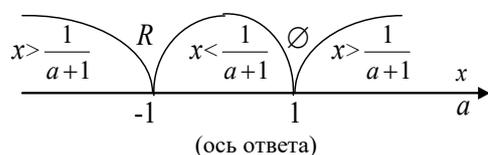
Изучение дисциплины «Геометрия» начинается с ее раздела «Аналитическая геометрия», основными элементами которой являются линии и поверхности, вид которых зависит от порядка (степени) соответствующего уравнения. При изучении их характеристик используется параметрическое описание. Основы системного подхода реализуются на множественности описания элементов в разных системах отчета и координат (декартовых, полярных, параметрических).

Введение параметра в задачный материал при изучении математического анализа позволяет не только продемонстрировать расширение системы и ее полное исследование в зависимости от всех значений параметра, но и описать динамику системы.

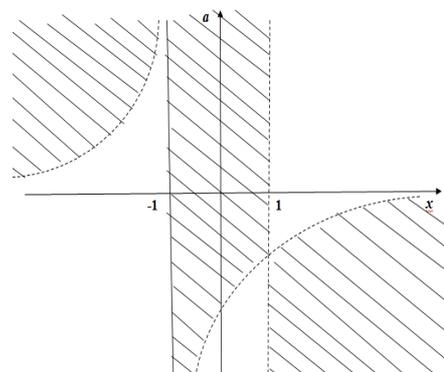
Таким образом, реализация теоретического аспекта исследования объектов с параметрами при изучении дисциплины «элементарная математика» позволяет за счет введения оси ответа и геометрической иллюстрации множества решений в декартовой системе координат дать наглядное представление об изменениях происходящих в системе в процессе функционирования (динамики). При этом на примере многих заданий можно показать критические точки изменения фазовых состояний системы, что является хорошей демонстрацией процесса изменения системы от незначительного воздействия и сохранения ее параметров при более значительном влиянии.

Пример 1

Решите неравенство $(a-1)x > a-1$.



значения независимой переменной при $x=1$ соответствуют точкам фазового перехода состояний систем описываемых моделью соответствующей данному неравенству



Выводы. Результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что 96,4% студентов считают развитие системного мышления в образовательном процессе является необходимым условием педагогической деятельности, 81,2% изъявили желание улучшить свои знания в области системного мышления и овладеть навыками его развития.

Таким образом, развитие системного мышления является катализатором профессионального и личностного развития педагога и реализуется в умении анализа и соотнесения с предметной ситуацией собственных действий. Формирование готовности педагога к развитию системного мышления становится одной из актуальных задач образования, а его важными функциями является критичность анализа, систематизация, представление о профессии и накопленный опыт.

Литература:

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологический проблемы проблемы / А.Н. Аверьянов.-М.:Политиздат, 1985. - 263 с.
2. Азбука системного мышления / Д.Х. Медоуз; пер. с англ. Под ред. чл.-корр. РАН Н.П. Тарасовой. — 2-е изд. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. — 343 с.: ил Richmond B. System thinking: critical system thinking skills for the 1990s and beyond //System Dynamics Review. 1993. 10 (2-3). P. 128
3. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач как основа развития творческого мышления учащихся // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. – М., 2003 – Вып. 1 (12). – С. 3
4. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.
5. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Лорионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Дьяченко, М.Д. Психология высшей школы / М.Д. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Изд-во БГУ, 1981. - 384 с.
8. Комарова Э. П., Сапожкова Н.А. Формирование системного мышления педагога как педагогическая проблема / Н.А. Сапожкова, Э.П. Комарова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. - 2018. №4. С. 93-96
9. Концепция развития математического образования в РФ от 24.12.2013 г. № 2506-р.
10. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 114 с.
11. Сапожкова Н.А. Влияние математического потенциала на формирование системного мышления при подготовке будущих учителей математики / Н.А. Сапожкова // Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования. / Материалы II международной молодежной научной школы «Актуальные направления математического анализа и смежные вопросы» Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. № 8. С. 275-276

12. Сапожкова Н.А. Формирование готовности учителей математики к развитию системного мышления в вузе / Н.А. Сапожкова // Известия Воронежского государственного педагогического университета – Воронеж., 2018. – С. 93-96.
13. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Педагогика, 1976. – 120 с.
14. Сычев, И.А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий: монография / И.А. Сычев, О.А. Сычев. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2011. – 161 с.
15. Формирование системного мышления в обучении: учеб. Пособие / Под ред. З.А. Решетовой. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
16. Forrester, Jay Learning through System Dynamics as Preparation for the 21st Century Keynote Address for Systems Thinking and Dynamic Modeling Conference for K-12 Education, January 1994 ,System Dynamics review 32(3-4) DOI: 10.1002 / sdr. 1571
17. Senge, P. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization / P. Senge. – New York: Random House Business Books. – 1993. – 432 p.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Кониц Оксана Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики применения ИКТ при формировании коммуникативной компетентности обучающихся; анализу ключевых понятий; выявлению преимуществ и недостатков использования web-ориентированных и мультимедийных технологий для формирования социальной и коммуникативной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: социальная среда, социализация, социальное воспитание, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, информационно-коммуникационная поддержка учебного процесса, мультимедийные технологии, ИКТ.

Annotation. The article is devoted to the study of ICT in the formation of communicative competence of students; to analysis of key concepts; to identify advantages and disadvantages of using multimedia technologies to create social and communicative competence.

Keywords: social environment, socialization, social education, social competence, communication competence, information and communication support of the educational process, multimedia technologies, ICT.

Введение. В современном информационном пространстве особое значение приобретают вопросы социализации каждого гражданина начиная с детского возраста. Социальная среда является обязательным условием социализации личности. Ее экономические, политические, социальные, духовные составляющие оказывают существенное влияние на формирование соответствующих ценностных ориентаций и поведение личности.

Изложение основного материала статьи. Определение понятий «социализация», «компетентность», «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность» и взаимосвязанных с ними понятий, а именно «социальная среда», «социальное воспитание» часто лежат в основе курса повышения квалификации педагогических работников по проблеме формирования социальной компетентности обучающихся.

Под «социальной средой» понимается: во-первых, сложное многоуровневое образование, конкретное проявление отношений, имеющий место в обществе, в котором живет и развивается личность; во-вторых, совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, которые влияют на его поведение и сознание. Отметим также, что термин «социализация» возник в XX в. и понимался учеными как процесс, в основе которого лежит творческий поиск своего «Я». В наше время данное понятие представлено в научной литературе различных отраслей наук, в частности его толкование находим в психологии, педагогике, социальной педагогике, философии и социологии.

В энциклопедии образования [3, с. 836] представлены критерии социализированности человека: наличие сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира; адаптированность личности, ее образ жизни, законопослушное поведение; социальная идентичность (групповая, общечеловеческая); уровень независимости, уверенности и самостоятельности, инициативности и незакомплексованности, раскованности.

С появлением в повседневной жизни информационно-коммуникативных технологий и активным применением их в всех сферах общества возникли новые термины, такие как «медиа-социализация» и «кибер-социализация».

Исследователь А.В. Тадаева [7, с. 28-29] обращает внимание на то, что благодаря медиа возможно визуализировать социальный опыт и социальные ценности в виде информации, данных. Пользователи могут не только использовать медиа-тексты, но и создавать их, общаться с другими, применяя технические средства. Таким образом, в информационном обществе существенно меняется представление о социализации и одной из ведущих моделей этого процесса становится медиа-социализация, то есть социализация в медиа-среде.

В.А. Плешаков [4] отмечает, что распространение и стремительность освоения сети Интернет привело к возникновению термина «кибер-социализация», который определен как процесс качественных изменений структуры самосознания личности в мотивационно-потребностной сфере индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных,

цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизведения культуры в персональной жизнедеятельности.

Исходя из толкований вышеупомянутых авторов под термином «социализация» будем понимать двусторонний взаимообусловленный процесс социального становления личности, который происходит путем вхождения индивида в социальную среду методами интеграции, адаптации, индивидуализации его ценностей к культуре социума. Социализация, как процесс, является основой для развития социальной и коммуникативной компетентности личности.

Наряду с термином «социализация» существует понятие «социальное воспитание», которое в педагогическом энциклопедическом словаре определено как «сложный и противоречивый процесс вхождения, включения и адаптации подрастающего поколения в жизнь общества во всем его многообразии. Социальное воспитание осуществляется стихийно (через народную педагогику) или целенаправленно (через специально организованное воздействие и взаимодействие учебных заведений и семьи, различных воспитательных институтов) [2, с. 434].

В энциклопедии образования понятие «социальное воспитание» описано как процесс и результат целенаправленного воздействия на человека по овладению и усвоению им общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта с целью формирования положительных ценностных ориентиров, социально значимых качеств [3, с. 847]. Это процесс планомерной и упорядоченной помощи человеку в развитии его творческих способностей, стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации человека в деятельности, общении, познании, в результате чего совершенствуются его психические и физические задатки [6, с. 43].

С целью дальнейшего определения понятия «социальная компетентность» рассмотрим термин «компетентность». В Федеральном Законе Российской Федерации «Об образовании» термин «компетентность» определен как «динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность лица успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования» [8].

По И.Г. Тараненко компетентность раскрывает новые перспективы понимания задач учреждения общего среднего образования, жизненных результатов образовательной деятельности. Концептуальный подход к понятию «компетентность» заключается в реализации идеи воспитания компетентного человека, который не только обладает необходимыми знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но и умеет действовать адекватно в соответствующих ситуациях, применяя эти знания и принимая на себя ответственность за свою деятельность [5].

Компетентность относительно структуры содержания образования в интегрированном виде – это результат всестороннего образования, который достигается не только средствами содержания образования, но и социального взаимодействия [1]. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе предполагает соблюдение ряда дидактических условий. Важным является осознание участниками учебного процесса дидактической специфики, заложенной в понятии «компетентность» как педагогической категории, которую можно характеризовать как определенный этап в образовательном процессе, так и его конечный результат.

Итак, перечень образовательных компетенций – это требование, социальная норма образованности обучающегося, необходимая для его дальнейшего эффективного функционирования в сфере человеческой деятельности. В зависимости от вида компетенций (предметные, социальные, личностные), пути и сроки их формирования у учащихся различны. Формирование может быть специальным (непосредственным) или контекстным (косвенным) и осуществляться в течение определенного времени – одной учебной темы или в течение всего срока обучения [1].

На основе анализа отечественных и зарубежных научных трудов под понятием «социальная компетентность обучающегося» будем понимать способность личности, которая проявляется в открытости обществу, навыках социального поведения, готовности к восприятию социально направленных информационных сообщений, ответственности перед другими за свои поступки и умение выстраивать свое поведение в среде объединённой реальности (реальной и виртуальной) в соответствии с социальными нормами и общественными ценностями.

Из указанных научных определений можно сделать вывод, что формирование социальной компетентности является важным и актуальным на сегодняшний день заданием современной педагогической науки, поскольку этот процесс имеет прямое влияние на процесс освоения учеником общеобразовательной программы, а также его влияния на аналогичные процессы своих одноклассников и формирование целостной личности.

В соответствии с Федеральным Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» [8] ст. 2 «общее образование – вид образования, который направлен на *развитие личности* и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и *формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе*, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования». В этой связи, важной задачей современного образования является воспитание духовно-нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина. И основным ресурсом является создание благоприятных условий для развития личности, именно поэтому ведущая роль в процессе формирования ценностного отношения к миру, к себе и к другим принадлежит образовательным учреждениям. Основным результатом деятельности современной школы является деятельность по развитию личности школьника, ориентированная на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности для формирования его социальной и коммуникативной компетентности.

С целью формирования социальной компетентности школьников, следует создать условия для освоения учащимися социальных знаний, приобретения ими опыта принятия решений, осуществления личного выбора, развития навыков социального взаимодействия и чувства ответственности. Обучение в школе является формой коллективной жизни, общения с учителем и друг с другом. В классном коллективе складываются определенные взаимоотношения (сотрудничества при выполнении учебных и других задач, взаимопомощи), в нем формируется общественное мнение, поддерживаются какие-либо тенденции в обучении и поведении. Школьники могут быть задействованы в различных видах внеклассной или внешкольной деятельности

(художественной, игровой, спортивной), к выполнению доступных им общественно-полезных поручений, объединяющих их обучения с жизнью общества.

Спецификой обучения является визуализация учебного материала, а одним из наиболее эффективных способов обеспечения ее является наглядно-образный подход в обучении с помощью мультимедийных средств обучения. Поэтому педагогическим работникам следует все время повышать свою компетентность по использованию новых форм и методов воспитания и применения ИКТ для поддержки воспитательного процесса и интереса обучающихся.

Сейчас, в условиях современного информационного пространства, социальная компетентность личности формируется в процессе обучения, в семье, кругу друзей, под влиянием политических, религиозных факторов, средств массового информирования и коммуникации. Также, на формирование социальной компетентности человека влияют телевидение и Интернет-пространство (web-ресурсы: web-сайты, web-каналы, социальные сети и т.д.) и все, что в них размещено. Составляющими информационной среды для ученика школы являются: внешкольные детские учреждения, досугово-развлекательные заведения, учреждения культуры (выставки, театры, кинотеатры, музеи, парки), центры социальных служб для семьи, детей и молодежи, детские библиотеки, редакции детских изданий, детское телевидение, сайты и группы в социальных сетях для детей младшего школьного возраста. Все выше перечисленное влияет на процесс медиасоциализации личности.

Большую популярность сегодня имеют телевизионные и интернет-каналы, постоянно транслирующие мультипликационные фильмы. Родителям удобно включить один мультипликационный канал, заняв ребенка на определенный промежуток времени для решения своих дел, не задумываясь над тем, какое влияние они осуществляют ребенка. Результаты многочисленных исследований показывают, что не все родители ответственно относятся к отбору медиа-продукции, которую просматривают их дети, понимая при этом, что, к сожалению, далеко не каждый мультфильм в современном медиа-пространстве может положительно влиять на культурную социализированность и нравственное сознание ребенка [8, с. 105]. В современных условиях ребенок с самого раннего возраста испытывает воздействие мультимедиа, постепенно заполняющего всё его жизненное пространство. Медиа стали органичным элементом жизни семьи, подчинив своим закономерностям ее быт, организацию и функционирование. Контакт с ними в семье начинается рано и продолжается в течение всей жизни человека. Электронные медиа, телевидение, Интернет, мобильный телефон создают нереальную картину мира, конкурирует с реальным миром.

М.П. Лещенко и Л.И. Тимчук утверждают, что современные школьники под влиянием глобализации ищут собственных идеалов и ценностей в медиапродукции, а именно: образцы семейных отношений, социальные роли и поведенческие стандарты. Исследователи считают, что образовательная роль СМИ не ограничивается только массовым распространением информации, но и указывает на межкультурные сферы, позволяет создавать образцы культуры, ценности [5]. С одной стороны, СМИ пытаются унифицировать реципиентов информации и манипулировать ими, а с другой – создают неограниченный простор для индивидуального развития. Для того, чтобы противостоять формированию пассивного потребительского стиля жизни, необходимо планомерно реализовывать процесс воспитания взаимодействия с массмедиа, основанный на отработанных учебных технологиях медиа педагогики и применения медиа в образовании. Благодаря электронным медиа становится возможным расширение информационного пространства для освоения знаний и познания реальности и позиционирования в ней школьника как части этой реальности.

А.В. Тадаева [7, с. 24], исследуя проблему социально-педагогического сопровождения социализации младших школьников в современном информационном пространстве, рассматривает «современное информационное пространство как фактор социализации, который влияет на индивида на макро- (телевидение, радиовещание), мезо- (Интернет, мобильная связь и т.д.), мезо- (специализированные сайты), микро- (детские сайты, школьные библиотеки) уровнях». Также, исследовательницей осуществлен анализ положительных и отрицательных сторон роли медиа в процессе социализации школьников в информационном обществе.

В этой связи отметим, что информационно-коммуникационная поддержка учебного процесса развивает наглядно-образное, наглядно-действенное, интуитивный, творческий виды мышления школьника; коммуникативные способности; формирует умение принимать оптимальное решение или предлагать варианты решений в сложной ситуации; развивает навыки самообразования и самоконтроля; закладывает основы информационной культуры и начала развития умений осуществлять обработку информации. Средства ИКТ на уроках безусловно снижают напряжение в классе, вводят учеников в мир игровых обучающих технологий, способствует не только закреплению полученных знаний, но и появлению желания достигать успеха в этом, использовать компьютер как средство обучения.

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод о том, что применение мультимедийных средств в учебно-воспитательном процессе для формирования социальной компетентности обучающегося целесообразно, поскольку: создаются условия для получения ярких впечатлений, эмоциональных переживаний, активной деятельности и самопроизвольного обогащения памяти; возбуждается активность школьников в овладении знаниями, стимулируется желание к обучению, поисковой деятельности, развиваются творческие способности и др. Кроме того, внедрение web-ориентированных и мультимедийных технологий в учебно-воспитательный процесс учреждений общего среднего образования способствует процессу информатизации образования, соответствующего современным запросам школы.

Обобщая взгляды ученых на преимущества и недостатки использования web-ориентированных и мультимедийных технологий для формирования социальной компетентности школьников можно сделать вывод, что к и преимуществам их применения относятся: визуализация абстрактной информации путем динамического представления процессов; демонстрация объектов и процессов микро- и макромиров; одновременное использование нескольких каналов восприятия материала учеником в процессе обучения, благодаря чему достигается интеграция информации, затрагиваются различные органы чувств; моделирование опасных экспериментов, которые нельзя провести в школе; развитие познавательных интересов; повышение качества знаний; индивидуализация обучения; содействие лучшему запоминанию учебного материала; подготовка детей к самостоятельному поиску нужной информации, словарей, других интернет-изданий; обеспечение детям свободного доступа к различным источникам информации; умение пользоваться различными информационными ресурсами; развитие знаний, коммуникация непосредственно через мультимедиа; подготовка детей к критическому анализу мультимедийных программ; скорость

восприятия данных / информации; использование web-ориентированных и мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе, основанные на зрительном и слуховом восприятии, которые обеспечивают быстрое и эффективное усвоение материала благодаря многоканальному представлению сведений; предоставление нужной информации по определенной дисциплине; воспитание самостоятельности в получении знаний, в работе с электронной информацией; развитие образного творческого мышления, приобретение умения анализировать, отбирать, систематизировать учебную информацию. Мультимедийные технологии позволяют осмысленно и гармонично сочетать различные виды информации, что помогает представлять материал в различных форматах, а именно: изображение, в частности, сканированные фотографии, чертежи, карты, слайды; звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка; видео, сложные видеоэффекты и анимационное имитирование; анимации и симуляции.

К недостаткам использования ИКТ можем отнести: ученик начальной школы еще имеет способность к обработке учебных сообщений на сенсорном и когнитивном уровнях, а это может вызвать перегрузку детей в случае обработки слишком большого количества учебных сообщений; при загрузке электронного учебного контента фрагментами музыкального сопровождения, видеофрагментов или анимационных эффектов, которые не несут учебно-смысловой нагрузки, снижается процесс усвоения учебного материала.

Литература:

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Гончаренко, С.У. Украинский педагогический энциклопедический словарь / С.У. Гончаренко. – Ровно, 2011. – 552 с.
3. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К., 2008. – 1040 с.
4. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека: монография; под общ. ред. А.В. Мудрик / В.А. Плешаков. – М., 2011. – 400 с.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М., Академия. – 2000. – 412 с.
6. Социальная педагогика: малая энциклопедия / Т.Ф. Алексеенко [и др.]; под ред. И.Д. Зверевой. – К., 2008. – 336 с.
7. Тадаева, А.В. Социально-педагогическое сопровождение социализации младших школьников в современном информационном пространстве: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – социальная педагогика / Харьковская государственная академия культуры. – Х., 2016. – 258 с.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Мозаика-Синтез, 2013. – 272 с.

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
методики преподавания иностранных языков Копосова Ольга Борисовна**

Институт иностранных языков Московского педагогического государственного университета (г. Москва);

**доктор педагогических наук, профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков Малёв Алексей Витальевич**

Институт иностранных языков Московского педагогического государственного университета (г. Москва)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и технологические аспекты формирования лингвострановедческой компетенции учащихся старшей школы на уроках иностранного языка в условиях межкультурной парадигмы иноязычного образования, раскрываются проблемы методической организации овладения лингвострановедческим материалом в рамках предлагаемой технологии обучения.

Ключевые слова: старшая школа, межкультурное обучение, межкультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, межкультурный подход, лингвострановедческий подход, лингвострановедчески ориентированная технология обучения иностранному языку.

Annotation. The article deals with the formation of linguacultural competence of high school students as aim and result of foreign language education, reveals the technological aspects of the methodological organization of linguacultural studies within the cross-cultural paradigm in high school.

Keywords: high school, intercultural education, intercultural competence, lingua-cultural competence, intercultural approach, lingua-cultural approach, technology of lingua-cultural education.

Введение. Современная образовательная парадигма в области обучения иностранным языкам выделяет в качестве приоритетного межкультурный аспект. Межкультурная компетенция наряду с коммуникативной выступает ключевой компетенцией на всех образовательных уровнях.

Межкультурная компетенция старшеклассника представляет собой многоаспектное образование, которое включает в себя совокупность самых разнообразных знаний, навыков и умений, служащих основой диалога культур и обеспечивающих вхождение ребенка в мир сложных межличностных взаимоотношений.

Изложение основного материала статьи. Значимым аспектом межкультурной компетенции выступает совокупность способностей, связанных с культурой родной страны, с формированием определенных личностных качеств, обеспечивающих формирование гражданской, культурной, национальной самоидентичности.

Так, в действующем ФГОС среднего общего образования, утвержденном Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года №413, в требованиях к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы указана способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме [10].

Личностные результаты освоения старшеклассниками основной образовательной программы, в числе прочих, должны отражать:

- сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире;

- толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, способность противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям [10].

Требования к предметным результатам освоения учащимися старшей школы базового курса иностранного языка включают:

- сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- владение знаниями о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка [10].

Как утверждает Н.Д. Гальскова, межкультурная компетенция старшеклассника напрямую связана с осмыслением картины мира страны изучаемого языка, умением находить общее и различия внутри родной и иноязычной культуры, а также учитывать это в процессе межкультурного общения [6, с. 73-74].

Формирование и развитие межкультурной компетенции старшеклассника на уроках иностранного языка неразрывно связана с осознанием им себя как личности в системе межличностных отношений в человеческом социуме.

Проведенный С.В. Чернышовым и А.В. Кузнецовой анализ содержания межкультурной компетенции старшеклассников показывает, что «межкультурная компетенция в старшей школе рассматривается сегодня, прежде всего, как способность выступать равноправным участником диалога культур, способность достойно представлять свою страну, свой язык в социальном взаимодействии с субъектами других лингвокультурных сообществ» [7, с. 45].

На изменение характера целей в сфере межкультурного образования указывает также А.Н. Шапов, отмечая требования многополярности и равноправия к организации межкультурного диалога [11]. Ученый отмечает необходимость включения в содержание межкультурной компетенции регионального компонента, раскрывающего особенности национальных культур отдельных народностей и этносов [12], [13].

В процессе межкультурного обучения на уроках иностранного языка в современной школе должно происходить обогащение родной культурной картины мира старшеклассника за счет усвоения особенностей образа мира, характерного для представителей других народов, и глубокого анализа различий в образах мира между разными народами и этносами.

Как видим, в настоящее время на уровне целевых установок произошло переосмысление содержания межкультурной компетенции, а соответственно, и всех его компонентов (лингвострановедческого, страноведческого, социального, стратегического, дискурсивного и др.). Под влиянием проводимой в Российской Федерации языковой политики мы сегодня наблюдаем переориентацию и акцентуацию данного содержания на ценности родной культуры, формирование гражданской ответственности и патриотизма, любви к родному отечеству при уважительном отношении к культурным особенностям народов мира.

Схематично модель современного межкультурного обучения в аспекте антропоцентрической парадигмы в иноязычном образовании Е.Г. Тарева обозначила следующим образом: «культура 1 + культура 2 → образование → обучающийся» [8, с. 305].

Современное межкультурное обучение в России характеризуется двумя устойчивыми тенденциями:

- тенденцией к раскрытию всего многообразия национальных культур при устойчивом формировании у обучающихся российской идентичности;

- тенденцией к учету национальных, религиозных, культурных, расовых особенностей обучающихся.

Последняя тенденция продиктована необходимостью соблюдения принципа индивидуализации иноязычного образования и гуманистической направленностью современного образования в целом.

Отсюда вытекает актуальность рассмотрения методических вопросов, связанных с межкультурным обучением старшеклассников на уроках иностранного языка.

Рамки настоящей статьи не позволяют рассмотреть все аспекты формирования межкультурной компетенции в старшей школе, поэтому мы остановимся на самом главном из них – лингвострановедческом. Цель настоящей статьи – показать специфику лингвострановедческой компетенции старшеклассника и особенности методической работы над лингвострановедческим материалом на уроках иностранного языка в старшей школе с учетом обозначенных выше тенденций в межкультурном обучении.

Как известно, язык аккумулирует, хранит и отражает все многообразие опыта, накопленного тем или иным лингвокультурным сообществом на протяжении его исторического развития. Он «реализует определенный способ отображения действительности в соответствии с конкретным историческим опытом данного народа, его культурой, условиями жизни» [3, с. 112].

Данный способ отражения действительности находит свое выражение, прежде всего, в единицах языка с национально-культурным компонентом (фоновая, коннотативная и безэквивалентная лексика, речевые клише и этикетные формулы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, прецедентные имена и прецедентные феномены). Именно речевые навыки и умения оперирования данными единицами в процессе межкультурного взаимодействия с представителями инокультурных социумов, извлечения с целью организации диалога культур из них культурологического знания составляет содержание лингвострановедческой компетенции старшего школьника.

Г.Д. Томахин определяет лингвострановедческую компетенцию как «систему знаний, извлеченных из языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики, а также совокупность лингвострановедческих умений, позволяющих осуществить речевую деятельность...» [9, с. 252-261].

По мнению Н.Д. Гальсковой и Э.И. Соловцовой, «лингвострановедческая компетенция базируется на знании правил речевого и неречевого поведения в определенных стандартных ситуациях, на знании

национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [5, с. 32].

Важным представляется то, что лингвострановедческая компетенция обеспечивает старшекласснику развитие целого ряда личностных качеств, которые обуславливают успех и эффективность межкультурного диалога. К таким качествам мы, прежде всего, относим: толерантность, гражданскую идентичность, патриотизм, любовь к родному отечеству, критичность и прогностичность в организации межкультурного общения и др.

Данные качества составляют ядро индивидуальности личности и обеспечивают возможность ей достойно представлять свою страну, свой язык, свою культуру в полилоге культур.

Следует также отметить сензитивность возраста старшеклассника для овладения лингвострановедческой компетенцией на уроках иностранного языка. Переход от подросткового к юношескому возрасту характеризуется становлением системы ценностных качеств ребенка, определяющих всю его дальнейшую жизнь. Именно в данном возрастном диапазоне происходит существенное расширение сферы видения причинно-следственных связей между различными событиями и явлениями культурной, политической и экономической жизни общества.

Старшеклассник – это уже не ребенок, но еще и не взрослый. В данном возрасте происходит устойчивое формирование мировоззренческих позиций и взглядов на окружающий мир, в том числе, в ходе приобщения к иноязычной картине мира.

Лингвострановедческое знание в содержании лингвострановедческой компетенции старшеклассника составляют: 1) знание безэквивалентной и фоновой лексики; 2) знание этикетных формул в различных обиходно-бытовых и отчасти деловых ситуациях в инокультурной среде; 3) знание географических, климатических, исторических, политических и экономических реалий страны изучаемого языка; 4) сведения из истории культуры и науки родной и чужих стран; 5) знание национальных традиций и обычаев родной страны и страны изучаемого языка; 6) знание разнообразных аспектов жизни сверстников за рубежом.

Процессуально-деятельностный компонент содержания лингвострановедческой компетенции составляют многочисленные речевые навыки и умения оперирования единицами языка с национально-культурным компонентом семантики, среди которых необходимо отдельно выделить следующие:

1) речевые навыки: а) актуализации фоновой и безэквивалентной лексики в памяти учащегося; б) сочетания и грамматического оформления данных лексических единиц; в) включения их в речевую цепь на основе речевых образцов; г) владения формулами речевого этикета; д) анализа и сравнений реалий в родном и иностранном языках; е) определения и компенсации речевых лагун и др.

2) речевые умения: а) понимания и осмысления текстов и высказываний национально-культурного содержания; б) интерпретации подобного рода текстов и высказываний на основе аналитической деятельности; в) выражения своего мнения / отношения по поводу тех или иных национально-культурных особенностей страны изучаемого языка; г) ведения беседы с представителем другого лингвокультурного сообщества, обозначая свою гражданскую позицию; д) выражения и отстаивания нравственных и этических ценностей родной культуры; е) преодоления национально-культурных барьеров в коммуникативном поведении и др.

Лингвострановедческая компетенция старшего школьника формируется на уроках иностранного языка в школе при реализации лингвострановедческого и межкультурного подходов к обучению.

Лингвострановедческий подход ориентирует на использование в процессе межкультурного обучения школьников языковых и речевых материалов с ярко выраженной национально-культурной спецификой, в особенности, лексических единиц, хранящих в себе отражение реалий иноязычной действительности. Именно посредством оперирования такими лексическими единицами в индивидуальной картине мира старшего школьника формируются устойчивые связи с иноязычной внеязыковой реальностью.

Целью лингвострановедческого подхода выступает реализация кумулятивной (накопительной) функции, выражающейся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности, обеспечивая аккумуляцию адресата [4, с. 37].

Е.Г. Тарева в качестве доминанты лингвострановедческого подхода выделяет «формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения» [8, с. 306].

Между тем, А.Л. Бердичевский, А.В. Малёв, Е.Г. Тарева, Е.И. Пассов, А.Н. Шапов, С.В. Чернышов и ряд других исследователей отмечают некоторую ограниченность данного подхода. Она заключается в невозможности понимания другой культуры и, как следствие, другого языка через усвоение только лингвострановедческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка [2, с. 10].

Данный недостаток лингвострановедческого подхода в полной мере нивелируется в процессе межкультурного обучения старшеклассников на уроках иностранного языка посредством интеграции рассматриваемого подхода с межкультурным подходом.

Главная особенность межкультурного подхода заключается в обогащении индивидуальной языковой картины мира обучающегося национально-культурным богатством языка за счет приобщения к культурным реалиям и ценностям страны изучаемого языка и более глубокого осмысления культуры родной страны. Данный подход реализует принцип равноправия культур и народов, обеспечивая баланс между «родным» и «чужим» и отражая содержание языковой политики России на современном этапе ее развития.

Реализация межкультурного подхода предполагает последовательное воплощение в межкультурном обучении старшеклассников следующих блоков учебных действий:

1. Знакомство с реалиями страны / стран изучаемого языка;
2. Транслирование чужих культурных реалий в родную лингвокультурную среду и выделение их национально-культурной специфики;
3. Переоценка национально-культурных фактов родного и иноязычного лингвоэтносоциума на сопоставительной основе.

Раскрыв теоретическую основу формирования лингвострановедческой компетенции старшеклассника на уроках иностранного языка, перейдем к анализу УМК по иностранному языку для старшей школы с целью проследить полноту реализации методической работы в рассматриваемом направлении.

Анализ УМК, нашедших отражение в Федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ среднего общего образования, показывает наличие в них объемного лингвострановедческого компонента содержания.

Авторы современных учебников по английскому языку для старшей школы в полной мере осознают и принимают изменения в целевых установках культурно-образовательной политики нашей страны, произошедшие за последнее время в области иноязычного образования.

Так, О.В. Афанасьева и И.В. Михеева, авторы предметной линии учебников для 10-11 классов с углубленным изучением английского языка в качестве планируемых личностных результатов в сфере отношения обучающихся к России как к Родине (Отечеству) отдельно указывают:

- российскую идентичность, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, чувство причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России, патриотизм, готовность к служению Отечеству, его защите;

- уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение к государственным символам (герб, флаг, гимн);

- формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой российской идентичности и главным фактором национального самоопределения;

- воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации. [1, с. 23].

Разработанный указанными выше авторами курс включает в содержание обучения английскому языку в старшей школе разнообразный лингвострановедческий материал, в том числе и с ориентацией на родную культуру.

Например, в рамках прохождения тем, связанных с изобразительным искусством (Man the Creator) в десятом классе, учащиеся знакомятся с прецедентными именами в живописи и скульптуре (Леонардо да Винчи, Рафаэль, Э. Дега, И.К. Айвазовский, И.И. Левитан и др.). Через содержание тематического блока, посвященного проблемам современной городской среды (Town and its Architecture), учащиеся одиннадцатого класса постигают архитектурные шедевры выдающихся архитекторов России и Европы.

Между тем, несмотря на объемность содержания, связанного в современных УМК по иностранному языку лингвострановедческого и страноведческого материала (в ряде случаев даже излишней для старшей школы), полнота и содержательность такого материала не всегда соблюдаются. Авторы не в полной мере реализуют также технологический аспект лингвострановедческого обучения.

В учебниках часто встречаются тексты по культуре родной страны, не имеющие какой-либо привязки к культуре страны изучаемого языка, что не обеспечивает условий для идентификации и дифференциации фактов национально-культурного содержания при сопоставлении двух культур.

Нередко упражнения к текстам лингвострановедческого содержания направлены исключительно на овладение фоновой и безэквивалентной лексикой без выхода в иноязычную речевую деятельность, что указывает на формальный подход к реализации национально-культурного компонента родной страны в содержании обучения иностранному языку и отсутствие коммуникативной основы у лингвострановедческого обучения в школе.

В современных УМК по иностранному языку, разработанных для российских школьников, практически отсутствует отражение лингвострановедческого материала по региональным (этническим) культурам как страны изучаемого языка (например, World Englishes), так и родной страны. При этом языковая политика нашей страны носит конструктивный характер и имеет целью поддержание и развитие языков и культур малых народов.

Отметим отдельно, что только овладение национально-культурными вариантами родного и иностранного языков обеспечивает межкультурность иноязычного образования.

Мы ни в коем случае не критикуем авторов современных УМК. Включить в содержание разработанных учебных курсов по иностранному языку, например, региональный компонент, учитывающий интересы отдельных этносов и национальностей, проживающих на территории нашего государства, не представляется возможным. При ограниченной сетке часов, отводимых на изучение иностранного языка, расширить региональный компонент лингвострановедческим материалом по стране изучаемого языка также является трудно выполнимой задачей для разработчиков УМК по иностранному языку.

Решение обозначенных проблем мы видим в реализации продуманной методической работы самими учителями иностранного языка, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности конкретной группы обучающихся.

Одним из предлагаемых нами способов решения обозначенных проблем выступает использование на уроках иностранного языка со старшеклассниками лингвострановедчески ориентированной технологии обучения.

В содержании данной технологии мы выделяем два блока: рецептивный и продуктивный.

Рецептивный блок предполагает последовательную реализацию следующих учебных действий обучающихся с лингвострановедческим материалом: 1) восприятие; 2) дифференциация; 3) категоризация и 4) концептуализация.

Продуктивный блок включает два вида учебных действий с лингвострановедческим материалом: 1) воспроизведение и 2) интерпретацию.

Рецептивный блок реализуется посредством лингвострановедческого чтения на уроках иностранного языка в старшей школе.

Лингвострановедческое чтение – это особый вид чтения, направленный на овладение единицами языка с национально-культурным компонентом путем их семантизации в ходе смыслового сопоставления национально-культурных фактов в родной и иноязычной культурах.

В процессе лингвострановедческого чтения на уроках иностранного языка старшеклассники сначала учатся видеть в тексте и воспринимать единицы с национально-культурным компонентом, затем они

начинают сравнивать обозначаемые ими культурные факты в родной и иноязычной культурах. На основе сравнения и обобщения происходит категоризация и концептуализация извлеченных из значений рассматриваемых единиц смыслов в индивидуальной картине учащихся.

Продуктивный блок технологии лингвострановедческого обучения реализуется, как правило, в использовании на уроках иностранного языка разнообразных учебно-речевых ситуаций национально-культурного содержания и применении ролевых и деловых игр, раскрывающих особенности лингвострановедческого аспекта содержания диалога культур.

Рассматриваемая технология лингвострановедческого обучения может быть использована на уроках иностранного языка не только со старшеклассниками, но и на средней и младшей ступенях обучения в школе.

Выводы. В заключение отметим, что овладеть иноязычной речевой деятельностью в отрыве от культуры невозможно. Культура и язык составляют неразрывное единство, определяющее все содержание иноязычного образования.

С учетом сложной геополитической ситуации, сложившейся в мире, характера и содержания проводимой нашим государством языковой политики, межкультурное обучение старшеклассников на уроках иностранного языка в школе должно иметь четкую ориентацию на ценности родной культуры, на защиту и поддержание русского языка в мире, создание условий для равноправного партнерства в диалоге культур.

Литература:

1. Афанасьева О.В. и др. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. 10-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, С.Н. Макеева, Н.А. Спичко. М.: Просвещение, 2019. 96 с.
2. Бердичевский А.Л. и др. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. М.: Рус. яз. Курсы, 2011. 184 с.
3. Варданын Л.В. Этнокультурные особенности выражения концепта «безопасность» в русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2014. №3 (19). С. 111-115.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
5. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. 1991. №3. С. 31-35.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов. М.: Академия, 2008. 336 с.
7. Кузнецова А.В., Чернышов С.В. Теоретическая модель иноязычной межкультурной компетенции старшеклассников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. №1. С. 41-45.
8. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам // Язык и культура. 2017. №40. С. 302-320.
9. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М., 1984. 35с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: утверждён Приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями на 29 июня 2017 года. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 25.08.2020)
11. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Плюрилингвизм как одно из направлений в методике преподавания иностранных языков // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций, коллективная монография по материалам Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XIX». 2017. С. 43-49.
12. Шамов А.Н. Язык и культура немецкого народа: лингвострановедческий аспект. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», 2014. 264 с.
13. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2003. С. 56-60.

Педагогика

УДК 378:004

кандидат педагогических наук, доцент Корнилов Юрий Вячеславович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Попов Арылхан Александрович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ И КЛАССИФИКАЦИИ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты анализа понятийного ряда, способствующего уточнению области иммерсивных технологий в образовании. Представлен ряд сопутствующих терминов, недостаточно исследованных как в зарубежной, так и в отечественной литературе. В попытке упорядочения свойств и назначений предпринята попытка классификации иммерсивных технологий по различным признакам.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, виртуальная реальность, визуальная модальность, классификация.

Annotation. This article presents the results of the analysis of the conceptual row that helps to clarify the field of immersive technologies in education. A number of related terms are presented that have not been sufficiently studied both in foreign and domestic literature. In an attempt to streamline the properties and purposes, an attempt was made to classify immersive technologies according to various criteria.

Keywords: immersive technologies, virtual reality, visual modality, classification.

Введение. В последние годы использование потенциала виртуальной реальности в образовательной сфере было признано мощным и эффективным инструментом обучения в соответствии с конструктивистским подходом, при котором «субъект не просто использует продукты сложившихся механизмов, а выстраивает представление о среде, в которой ему предстоит действовать, прямо в ходе решения встающих перед ним задач» [8, С. 3]. В частности, работа в виртуальных мирах позволяет выполнять определенные задачи в специфических условиях, построенных как сценарии для определенных целей обучения [2].

Повсеместная интеграция информационных технологий с различными областями человеческой деятельности [10] порождает все новые решения, позволяя эволюционировать существующим [11, 14]. Не исключением стали иммерсивные технологии (англ. immersive technologies), технологии виртуальной реальности (англ. virtual reality, VR), техническими средствами создающие объекты и субъекты, передаваемые человеку через его модальности (зрение, слух, обоняние, осязание и другие).

Как одну из доминирующих следует выделить визуальную модальность человека. Люди с доминирующей визуальной модальностью лучше воспринимают информацию зрительным путем. Этому типу людей нужно что-то увидеть, чтобы понять суть и смысл. Обучающиеся с сильной визуальной модальностью также склонны быть организованными и обращать внимание на детали. Процесс обучения таких людей построен на восприятии образов, и чтобы понять концепцию им важно видеть тексты, воспринимать диаграммы, читать учебники и т.д.

В 1960-е большой интерес вызвали первые попытки создания устройств, воздействующих на визуальную модальность человека – устройства погружения в виртуальную реальность. Так в 1962 году появился примитивный, но все же прототип VR, автором которого являлся оператор-постановщик Мортон Хейлиг (США). Его целью было создание для зрителей фильма будущего, реализованного на основе технологии мультисенсорного погружения. Созданный аппарат был большим и громоздким, однако позволял зрителю испытать опыт погружения в виртуальную реальность, чувствовать запахи и звуки, а также чувство движения. Последующие годы компании пытались сделать удобными, практичными, реалистичными различные VR-устройства. Другие компании в 1980-х также создали свои VR-устройства, но из-за высокой цены и неудобства использования проекты этих компаний были свернуты.

С 2012 года началась современная эра виртуальной реальности, импульс которой задал анонс Oculus Rift, стимулируя появление подобных устройств у HTC (Vive), Valve (Index VR) и других. На сегодняшний день VR применяется во многих областях человеческой деятельности, таких как инженерия, дизайн, маркетинг, развлечения, тренажеры и образование. Однако эффективность и технологии применения VR в образовании пока мало изучены.

Изложение основного материала статьи. Иммерсивные технологии в мире встречаются в театральном искусстве (иммерсивные спектакли, шоу), педагогике и психологии, и особенно в различных сферах развлечений, потому часто ассоциируются с компьютерными играми. В этой связи можно предположить, что все усилия VR-разработчиков направлены на развитие индустрии компьютерных игр. В данных играх активно используют HMD-гарнитуру (шлем или очки, позволяющие погрузиться в виртуально созданный мир с помощью зрительных и акустических эффектов) и контроллеры (трекеры). Наиболее яркими примерами развития иммерсивных технологий в индустрии компьютерных игр являются Beat Saber, OhShape, SuperHot, Skyrim и Half-Life Alyx [6]. В последней важно отметить, что разработчики добавили ряд интерактивных элементов, позволяющих, например, рисовать на доске. Это позволило Чарльзу Кумберу, учителю средней школы в Сан-Диего (США, Калифорния), провести урок по геометрии в виртуальном мире Half-Life [7].

Авторы данной статьи в рамках проведенных ранее исследований [9, 12] совершили попытку уточнения понятийного аппарата в области иммерсивных технологий в образовании, экстраполируя базовые и сходные дефиниции из различных, порой даже несмежных, областей (театральное искусство, кинематограф и др.).

Цель данного исследования – проследить и упорядочить понятийный ряд, приведший в итоге к появлению в российской терминологии совокупности определений из области иммерсивных технологий, а также осуществить классификацию иммерсивных технологий по различным признакам.

Отсутствие четкого понимания рассматриваемых дефиниций актуализирует необходимость определения терминологического аппарата, позволяющего конкретизировать понимание описываемых средств и технологий.

Иммерсивные технологии – общий термин, описывающий совокупность технологий расширенной реальности, которые призваны эмулировать физический мир с помощью цифровых виртуальных сред, создавая ощущение погружения.

Одним из авторов данной статьи иммерсивность определяется «буквально как «погружение», «эффект присутствия», что позволяет качественно иначе взглянуть на применение современных технологий погружения, в частности технологий виртуальной реальности, расширяя и углубляя его, что позволяет наблюдать за развитием иммерсивности от эффекта телеприсутствия до полного погружения с интерактивностью» [9, С. 176].

Одни виды иммерсивных технологий расширяют реальность, накладывая цифровые объекты на предметы окружающей среды, другие же создают новую реальность, полностью изолируя пользователя от остального мира, погружая его в цифровую среду. Поскольку среды виртуальной реальности строятся как объемные сферические пространства, пользователи могут взаимодействовать с объектами в любом направлении, используя различные контроллеры.

На основе проведенного поискового анализа терминологического аппарата в области иммерсивных технологий выявлена необходимость упорядочения основных понятий и технологий. основополагающим понятием выступает термин виртуальной реальности, который различными исследователями в различных областях определяется по-разному. Так, Воробьев Д.В., Сироткина А.А., исследуя виртуальную реальность как категорию социальной философии, под виртуальной реальностью предлагают понимать «любую реальность, которая подменяет собою действительность» [8, С. 90].

Ленсу Я.Ю. отмечает, что «само слово «виртуальный» происходит от латинского, в котором virtualis значит — возможный, такой, который может появиться при определенных условиях» [13, С. 71], а под виртуальной реальностью понимает «сгенерированную компьютером среду, в которой с помощью

определенной аппаратуры может действовать один или взаимодействовать несколько пользователей, погружаясь внутрь сгенерированного компьютером воображаемого мира» [13, С. 72].

Исследуя различные подходы к определению понятия «виртуальная реальность», авторы полагают, что это должно стать объектом отдельного исследования, понимая, что истоки данного понятия зарождались еще задолго до наступления компьютерной эпохи. По мнению Ленсу Я.Ю. «непосредственным предшественником виртуальной реальности можно считать искусство живописи, возникшее еще во времена античности, ... где создавалась вторая реальность, похожая на реальность истинную» [13, С. 71].

В этой связи в широком смысле под виртуальной реальностью (англ. virtual reality, VR) будем понимать реальность, созданную с помощью современных технологий 3D-моделирования [5]. В отличие от традиционных пользовательских интерфейсов (просмотр информации на экране) виртуальная реальность с помощью HMD-гарнитуры помещает пользователей внутрь смоделированной среды, где они могут взаимодействовать с виртуальными объектами и другими пользователями виртуального пространства.

Дополненная реальность (англ. augmented reality, AR) – технологии «добавления» искусственно созданных объектов на реальные предметы [4]. Технологии дополненной реальности позволяют дополнять части физического мира необходимой компьютерной информацией (от звука до видео, от графики до наложений GPS и т. д.), цифровым контентом, который реагирует в реальном времени на изменения в среде пользователя, обычно на движение.

Расширенная реальность (англ. extended reality, XR) – технология взаимодействия с VR- и AR-объектами в реальной действительности. Иначе говоря, речь идет о технологии внедрения VR- и AR-объектов в реальный мир [5].

В свою очередь следует определить понятие действительной реальности (англ. real reality, RR) – реальность, которая нас окружает, и которую мы можем совокупно ощущать органами чувств [1].

Смешанная реальность (англ. mixed reality, MR) в основном используется в Windows Mixed Reality (ранее Windows Holographic). Превращает действительную реальность в виртуальную с добавлением объектов дополненной реальности. Действительную реальность оцифровывают в виртуальную, после взаимодействуют с ней в виртуальной среде [3].

В ходе изучения отечественных и зарубежных источников при всем многообразии подходов к определению терминологического аппарата было выявлено отсутствие как таковых попыток классификации иммерсивных технологий в научной литературе. Совокупность изысканий, представленных по данному направлению в научной литературе и сети Интернет, а также исследования, проведенные авторами данной статьи, позволили выделить ряд признаков, по которым можно классифицировать иммерсивные технологии.

В результате этих изысканий была совершена попытка классификации иммерсивных технологий по следующим признакам.

По типу реализации иммерсивных технологий (выполнение в VR/AR/XR) определяется в какой среде осуществлена реальность: искусственно созданная реальность (VR), искусственно созданные объекты в интеграции с действительной реальностью (AR), оцифрованная действительная реальность с добавлением VR- и AR-объектов.

По глубине иммерсивности часто выделяют частичную, либо полную иммерсивность в зависимости от того, насколько эта технология погружает человека в виртуальный мир. При частичной иммерсивности обычно задействованы не более двух органов чувств (обоняние, зрение, осязание и пр.), полная иммерсивность подразумевает задействование трёх и более органов чувств. Здесь важно отметить, что пока не на все органы чувств человека можно воздействовать искусственным путем. Так, например, пока имеются единичные результаты исследования по воздействию на обоняние. В 2018 году компания FeelReal выпустила мультисенсорную маску, которая позволяет передавать запахи и создавать иллюзию того, что пользователь находится в пустыне или на вершине горы.

По степени динамичности следует выделить статичную и динамичную иммерсивность. В первом случае технология представлена рядом статичных кадров (например, фото 360°, статичных VR-миров, неподвижных AR-объектов), во втором – имеет динамичные сцены (присутствует видео 360°, динамичные VR- и AR-объекты и др.).

По степени взаимодействия важно выделить пассивную, активную и интерактивную иммерсивность. Пассивная иммерсивность подразумевает просмотр 360-градусных фотопанорам и сферического видео, наблюдение за статичными VR- и AR-объектами. Активная иммерсивность предусматривает действие в 3D-турах, взаимодействие с VR- и AR-объектами. Интерактивная иммерсивность подразумевает, что человек чувствует обратный отклик при контакте с VR- и AR-объектами.

По степени реалистичности необходимо выделить действительную (зафиксированную) реальность и реальность, созданную искусственно. Технологии искусственно созданной реальности чаще создаются в таких средах, как Unreal Engine или Unity.

По наличию элементов управления следует выделить трекинговые системы и системы с отсутствием трекинга. Технологии с наличием трекинга позволяют взаимодействовать с виртуальным миром с помощью специального трекинг-управления (хотспоты, джойстики и т. д.).

По целеназначению можно выделить социальную, научную и образовательную иммерсивность, а также такие направления, как путешествия и развлечения. В этой классификации представлены технологии для реализации научных исследований, музейные 3D-туры, 360-градусные обучающие видео, 3D-туры (путешествия по разным городам в Google street view и др.).

В отношении синхронизации во времени выделяются синхронный и асинхронный режимы иммерсивного погружения. В случае синхронной иммерсивности подразумевается одновременное погружение с другими пользователями, в асинхронном режиме пользователь погружается в виртуальную среду самостоятельно, иногда даже в офлайн-режиме.

Выводы. Таким образом, сформулированные ключевые определения в области иммерсивных технологий позволили конкретизировать понимание основного терминологического аппарата, представленная классификация иммерсивных технологий позволила определить базовое представление о роли и месте иммерсивных технологий в образовании, их возможностях и педагогическом потенциале.

Литература:

1. Covarrubias C. Immersive Technology: What is Immersive Technology // advrtas.com: сайт. URL: <https://advrtas.com/immersive-technology> (дата обращения: 05.10.2020).

2. Immersive Teaching. Ricerca per l'innovazione della scuola italiana // indire.it: сайт. URL: <http://www.indire.it/en/progetto/immersive-teaching> (дата обращения 01.10.2020)
3. Klement M. Models of integration of virtualization in education: Virtualization technology and possibilities of its use in education // Computers & Education. 2017. Vol. 105. P. 31-43.
4. Pedram S. Investigating the process of mine rescuer's safety training with immersive virtual reality: A structural equation modelling approach // Computers & Education. 2020. Vol. 145.
5. What Is Virtual Reality? – The Complete Tutorial // cyberpulse.info: сайт. URL: <https://cyberpulse.info/what-is-virtual-reality-the-complete-tutorial> (дата обращения: 01.10.2020).
6. Виртуальная реальность в Steam // steampowered.com: сайт. URL: <https://store.steampowered.com/vr/?l=russian#p=0&tab=TopSellers> (дата обращения: 15.05.2020).
7. Виртуальный урок в Half-Life Alyx // dtf.ru: сайт. URL: <https://dtf.ru/life/116388-uchitel-iz-san-diego-provel-urok-po-geometrii-v-half-life-alyx> (дата обращения: 15.05.2020).
8. Воробьев Д.В., Сироткина А.А. Виртуальная реальность как категория социальной философии, или что такое виртуальная реальность? // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 4 (12). С. 89-94.
9. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 1 (26). С. 174-178.
10. Корнилов Ю.В. Использование информационных технологий в формировании единой образовательной среды вуза // Фундаментальные исследования. 2012. № 3. С. 591-594.
11. Корнилов Ю.В., Государев И.Б. Опыт этноэлектронного обучения в Республике Саха (Якутия) // Информатика и образование. 2015. № 10 (269). С. 24-27.
12. Корнилов Ю.В., Попов А.А. VR-технологии в образовании: опыт, обзор инструментов и перспективы применения // Инновации в образовании. 2018. № 8. С. 117-129.
13. Ленсу Я.Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 71-76.
14. Лукина Т.Н., Корнилов Ю.В. Формирование ключевых компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий // Сб. мат-лов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров / Под ред. А.Д. Николаевой, О.П. Осиповой, И.С. Алексеевой. 2013. С. 152-154.

Педагогика

УДК 371

заведующая кафедрой Коротаева Ирина Эдуардовна

Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания программ по иностранному языку для подготовки бакалавров и магистров в нелингвистических вузах. Внедрение информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс является необходимым требованием при обучении иностранному языку в вузе, что должно находить отражение в программах по дисциплине. За основу взяты примерные программы для подготовки бакалавров и магистров, разработанные в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) для нелингвистических вузов. Автор выявляет основные положения программ, связанные с использованием информационно-коммуникативных технологий. В работе представлен опыт по созданию программно-методического обеспечения курса иностранного языка с информационно-коммуникативным компонентом в МАИ, МАДИ и МИЭТ. Делается вывод о том, информационно-коммуникативная составляющая является неотъемлемой частью рабочих программ по дисциплине и позволяет осуществлять обучение иностранному языку в соответствии с современными тенденциями модернизации образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, рабочая образовательная программа, иностранный язык в нелингвистическом вузе.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the context of the foreign language curricula for bachelor's and master's degrees (non-linguistic universities). The application of the information and communication technologies to educational process is an essential requirement for foreign language teaching and this proposition should be taken into account when creating foreign language curricula. The basic curricula for bachelor's and master's degrees (non-linguistic institutions for higher learning) were elaborated by the Moscow State Linguistic University. The basic theses of the curricula connected with ICT using ICT are analysed. The article describes the experience of some institutions for higher learning of working out teaching and learning support facilities of the basic course of English for bachelors and masters.

Keywords: information and communication technologies, working educational programme, foreign language at a non-linguistic institution for higher learning.

Введение. Современная дидактическая парадигма требует совершенствования процессов преподавания и изучения иностранного языка в рамках компетентностного подхода с профессиональной ориентацией курса обучения. Рабочие программы по дисциплине «Иностранный язык» в нелингвистических вузах должны быть ориентированы на основные потребности студентов и преподавателей:

- студенты должны подготовиться к профессиональной деятельности;
- преподаватели должны получить практические рекомендации, отражающие специфику формирования у студентов межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Анализ современных тенденций модернизации образования позволяет сделать вывод о том, что использованию информационно-коммуникативных технологий на занятиях по иностранному языку на всех уровнях обучения отводится важная роль. Данная работа посвящена рассмотрению положений программ по иностранному языку (нелингвистические вузы), связанных с внедрением ИКТ в учебный процесс.

В настоящее время в процессе обучения роль одного из важнейших формируемых умений отводится самообразованию. Применение ИКТ для самостоятельной работы существенно расширяет рамки образовательных технологий, что позволяет рассматривать данный метод обучения как один из наиболее перспективных. Компьютерные средства обучения и информационные технологии обогащают традиционный дидактический опыт, строящийся на передаче уже готовых знаний, умений и навыков от преподавателей студентам [3, с. 185].

Рассматривая процесс обучения иностранному языку в вузе, следует отметить эффективность ИКТ как мотивационного фактора для развития заинтересованности студентов. Занятия с применением компьютера могут положительно повлиять на самооценку многих обучающихся и дополнительно укрепить их авторитет в студенческом коллективе [4, с. 47].

Внедрение ИКТ в учебный процесс является необходимым требованием при обучении иностранному языку в вузе, что должно находить отражение в программах по дисциплине. Анализ опыта использования информационно-коммуникативных технологий в программах по иностранному языку в лингвистических вузах, на наш взгляд, следует начать с рассмотрения примерных программы по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров [7] и магистров [8], разработанных в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) специально для лингвистических вузов. Данные программы предлагается взять за основу при составлении кафедрными иностранными языков рабочих программ дисциплины. Руководствуясь тем, что МГЛУ определяет основные направления преподавания иностранного языка в вузе, рассмотрим, как в этих документах отражена идея использования мультимедийных средств обучения.

1. Программы по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров.

Изложение основного материала статьи. В Программе задача курса овладения иностранным языком в бакалавриате определяется как последовательное овладение студентами совокупности компетенций. Следует отметить, что при определении целей, задач, содержания курса и требований к конечному уровню владения межкультурной коммуникативной компетенцией в программе прямо или косвенно указываются связанные с использованием ИКТ аспекты. Так, среди основных названа общая компетенция, включающая в себя ряд аспектов, одним из которых является «способность ориентироваться в медийных источниках информации». Умение работать с информацией, предполагающее ориентирование во всех без исключения информационных полях, отмечается и в формулировке когнитивной компетенции, для овладения которой необходима способность пользоваться поисково-аналитическими умениями [7, с. 9]. Уже на этапе бакалавриата в программу включены такие элементы работы с использованием ИКТ, как поисковые задания в Интернете (творческие задания, индивидуальные/групповые проекты), консультации с преподавателем в режиме on-line, написание электронных писем, составление электронных анкет. В тематический контекст первого курса, содержащий проблемы для обсуждения, входит раздел «Средства информации: печатные и электронные. Интернет в повседневной жизни и профессии». На втором курсе предлагается тема «Современные коммуникационные технологии (техника и человеческий фактор)». В результате освоения курса иностранного языка студенты должны владеть Интернет-технологиями для получения информации [7, с. 11-19]. Перечень умений в разных видах речевой деятельности содержит различные умения, предполагающие использование ИКТ [7, с. 20-23]:

- (умения в области аудирования) понимать различные сообщения в звуковом варианте по Интернету;
- (умения в области чтения) понимать основные биографические данные об известных деятелях науки/культуры, представленные в Интернете;
- (умения в области письма) написать частное письмо (описать свои успехи и достижения в формате электронной почты); написать биографию в электронном виде; написать вопросы для интервью в формате электронной почты; написать запрос о возможности стажировки и т.д.

2. Программы по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров.

Программа по иностранному языку для подготовки магистров в лингвистических вузах обеспечивает переход на следующий, более высокий уровень обучения и предусматривает «способность осуществлять иноязычное общение непосредственно в процессе обучения в магистратуре».

Отмечается, что программа ориентирована на современную трактовку понятия взаимодействия между преподавателем и студентом, заключающегося в их партнёрском взаимодействии, и предполагающем не просто «трансляцию знаний» преподавателем, но и самостоятельное «добывание» необходимой информации студентом [8, С.9-10]. В рамках программы необходимо использование иноязычных интернет-ресурсов для критического обзора и подбора литературы для научной работы» [8, с. 6]. Постановку цели и структурирование учебной деятельности студентов на каждом занятии также предлагается осуществлять с обсуждением информационных сайтов по определённой тематике [8, с. 9-10]. Умение пользоваться современными мультимедийными средствами является одним из необходимых для выпускников магистратуры по завершению изучения курса. Кроме того, они должны владеть «различными типами деловой корреспонденции в режиме онлайн-общения» [8, с. 21].

В структуру курса иностранного языка в магистратуре включены аспекты, предполагающие умение пользоваться интернет-ресурсами:

Профессиональная сфера общения:

- Интернет в профессии: аутентичные тексты/интернет-ресурсы;
- поиск и анализ информации на профессиональных Интернет-сайтах.

Учебная/академическая сфера общения:

- поиск актуальной информации о конференциях и выставках;
- подготовка презентаций/докладов/статей/тезисов выступлений к студенческим научным конференциям с использованием мультимедийных средств;
- презентация докладов в формате PowerPoint.

Социокультурная/деловая сфера общения:

- интернет-трейдинг (достоинства и недостатки);
- изучение материалов международных конференций (тезисов, выступлений на вэб-конференциях) [8, с. 23-25].

Отметим, что в программа по иностранному языку, и, особенно на этапе магистратуры, предполагает активную работу с различными видами текстов. При анализе типовых ошибок и проблем в данной работе

указывается на необходимость перехода от преимущественного использования печатных текстов к текстам в электронном формате. Это помогает студентам в овладении различными стратегиями чтения и позволяет им совмещать использование русскоязычного опыта работы с работой в вэб-пространстве [8, с. 12].

Разработка программно-методического обеспечения курса иностранного языка на разных этапах обучения представляет собой серьезную задачу для методистов и преподавателей лингвистических вузов.

Рассмотренные примерные программы, разработанные в МГЛУ, в настоящее время успешно используются в лингвистических вузах в качестве основы для составления собственных рабочих программ дисциплины «Иностранный язык».

Говоря об организации процесса обучения иностранному языку в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) (МАИ), отметим, что положения, связанные с использованием ИКТ, практически полностью реализованы в рабочих программах дисциплины как для бакалавриата, так и для магистратуры. Кроме того, многие представленные в примерной программе положения получают развитие именно благодаря внедрению компьютерной составляющей в процесс обучения. В МАИ для студентов инженерных специальностей разработан «Электронный курс по английскому языку», охватывающий весь период обучения (6 семестров). Курс содержит как справочную информацию по лексике и грамматике, так и тесты, видеоролики и тестовые задания. Следует отметить, что постоянное и привычное использование ИКТ как дополнительного компонента традиционного очного обучения студентов МАИ позволило без особых проблем перейти на вынужденную дистанционную работу в период пандемии и сохранить качество обучения.

Рассматривая процесс разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в лингвистическом вузе, специалисты Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) выделяют этапы технологии этого процесса. Описывая этап отбора и разработки учебных материалов и перечисляя их, авторы упоминают электронные учебные материалы, аудио- и видеоматериалы. Работа с входящим в состав учебно-методического комплекса (УМК) общего учебника осуществляется с использованием общего мультимедийного диска. Кроме того, разработаны и отдельные электронные учебные пособия для конкретных направлений подготовки, служащие для решения специфических задач [6, с. 64].

О существовании своей «информационной политики» и «компьютерной информационной среды» в большинстве вузов говорят учёные Национального исследовательского университета «МИЭТ». Отмечается необходимость размещения в этой среде учебно-методических комплексов, что обеспечит к ним более широкий доступ. Информационные системы вузов постоянно совершенствуются, что требует от преподавателей постоянной работы по их освоению [2, с. 57].

Опытом разработки учебно-методического обеспечения базового курса подготовки бакалавров по английскому языку (неязыковые вузы) делятся специалисты Финансового университета при Правительстве РФ. Они рассматривают содержание рабочей программы по иностранному языку, компетентностную модель выпускника неязыкового вуза, основные характеристики методического обеспечения. Отмечается, что компьютерные средства обучения стали неотъемлемым компонентом образовательной деятельности [2, с. 83, 88].

В качестве мотивационного фактора интенсификации процесса информатизации образования специалисты называют введение образовательных стандартов третьего поколения, в которых информационно-коммуникационная компетенция (медиа компетенция) включается в число как профессиональных, так и универсальных инструментальных и системных компетенций обучаемых. Для создания по-настоящему инновационного образовательного процесса необходимо, чтобы были выполнены несколько условий: грамотный выбор компьютерных технологий, соответствующих данной модели образования, расширение образовательных возможностей за счет них, а также индивидуализация и дифференциация обучения, влияющая на мотивацию студентов. Соблюдение этих параметров положительно повлияет на стремление к самообразованию у специалиста, которое он будет самостоятельно поддерживать всю жизнь (life-long learning) [5, с. 234].

Выводы. В заключение отметим, что организация учебного процесса по иностранному языку в вузе должна осуществляться в рамках современной образовательной парадигмы, что находит отражение в программах по иностранному языку для подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Информационно-коммуникативная составляющая является важным аспектом в различных разделах программы, что объединяет рабочие программы по дисциплине в лингвистических вузах и позволяет осуществлять обучение иностранному языку в соответствии с современными тенденциями модернизации образования.

Литература:

1. Дубинина Г.А., Кондрахина Н.Г. Учебно-методическое обеспечение базового курса подготовки бакалавров по английскому языку. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 645. С. 83-92.
2. Евдокимова М.Г. Проблемы разработки программно-методического обеспечения иноязычного образования в вузе лингвистического профиля // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки, № 14 (725), 2015. С. 56-64.
3. Емельянова О.Н. Внедрение комплекса ИКТ-технологий при обучении иностранным языкам (на примере английского языка) / В сборнике: European Scientific Conference /сборник статей VIII Международной научно-практической конференции: в 3 ч.. 2018. С. 184-187.
4. Магеррамова Ш.А., Кулиева С.К. Некоторые аспекты внедрения ИКТ в процессе обучения английского языка в национальных аудиториях // European Science. 2016. № 8 (18). С. 44-48.
5. Нужа И.В., Смирнова Н.В. ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде. Современные информационные технологии и ИТ-образование / Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции Т. 2. М.: Изд-во МГУ, 2012. С. 230-239.
6. Полякова Т.Ю. Технологии разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза // Вестник МГЛУ. Выпуск 14 (725). 2015. С. 64-76.
7. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.

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)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию педагогического потенциала интерактивных форм и методов обучения, целесообразности их применения на уроках литературного чтения в начальных классах. В исследовании определены теоретические основы интерактивного обучения, обозначены преимущества обращения к интерактивным формам и методам в системе начального образования, указаны наиболее эффективные формы и методы обучения младших школьников на уроках литературного чтения и педагогические условия их реализации.

Ключевые слова: литературное чтение, система начального образования, литературное образование, младшие школьники, ФГОС НОО, интерактивное обучение, формы и методы интерактивного обучения, дискуссионные формы обучения, игровые формы и методы обучения, этапы интегрированного урока, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the pedagogical potential of interactive forms and methods of teaching, the expediency of their use in the lessons of literary reading in primary classes. The study defines the theoretical foundations of interactive learning, identifies the advantages of using interactive forms and methods in the primary education system, identifies the most effective forms and methods of teaching younger students in the classroom of literary reading and pedagogical conditions for their implementation.

Keywords: literary reading, primary education system, literary education, primary school children, primary education FSES, interactive learning, forms and methods of interactive learning, discussion forms of learning, game forms and methods of learning, stages of integrated lessons, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Литературу по праву считают одним из важнейших предметов в системе школьного образования. В рамках литературного образования школьников органически сочетаются интеллектуальные, эстетические и нравственные аспекты. Их осуществление позволяет реализовать требования федеральных образовательных стандартов. Литературное чтение в начальных классах предшествует курсу литературы в основной школе. Так, литературное чтение в начальной школе целесообразно признавать в качестве первого этапа непрерывного литературного образования обучающихся [9].

«Литературное чтение» как предмет обучения младших школьников (1-4-й классы), согласно ФГОС НОО, представляет собой интегрированный учебный курс, направленный на читательское развитие личности обучающегося [12].

Целью учебной дисциплины «Литературное чтение» является формирование, воспитание и развитие грамотного читателя [9]. Грамотный читатель – это человек, у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания. Это человек, владеющий как техникой чтения, так и приемами понимания прочитанного [11]. Помимо указанной цели, интегрированный учебный курс «Литературное чтение» направлен также на формирование базовых составляющих читательской компетентности младшего школьника.

С опорой на базовую программу авторские рабочие программы «Литературного чтения» включают содержание курсов литературы (словесности), речевого развития, художественного образования и литературно-художественного творчества. Согласно содержанию дисциплины «Литературное чтение» читательское развитие личности младшего школьника в системе начального образования целесообразно реализовывать по всем видам интеллектуальной деятельности – говорение, слушание, чтение, письмо [8].

Успешность образовательных результатов младших школьников по освоению содержания учебной дисциплины «Литературное чтение», по нашему мнению, может быть достигнута путем применения стройной разветвленной системы форм и методов обучения и воспитания.

Высокие предметные, метапредметные и личностные результаты в системе начального образования могут быть достигнуты путем построения образовательного процесса на диалогической основе субъект-субъектного характера, в котором обучающийся выступает активным участником познавательной деятельности. В этой связи актуализируется потребность и обосновывается целесообразность обращения к интерактивным формам и методам обучения в ходе преподавания интегрированного курса «Литературное чтение» в системе начального образования.

Изложение основного материала статьи. Воспитание грамотного читателя и формирование его читательской компетентности как индивидуального интегрированного образования предусматривает применение различных видов заданий на перечитывание, понимание, воспроизведение и изменение текстов в зависимости от цели проработки, их жанра, объема, сложности.

В рамках процесса приобщения младших школьников к миру художественной литературы и формированию их читательской культуры, грамотности и компетентности важными условиями являются сохранение интереса обучающихся начальных классов к читательской деятельности и стимулирование познавательной активности каждого ученика. Обращение к интерактивным формам, методам и приемам позволяет постоянно изменять роль школьников в познавательном процессе, сосредоточивать их внимание на новизне межличностного взаимодействия, стимулирующего индивидуальную активность. Построение

обучения на интерактивной основе дает возможность относительно свободной коммуникации на уроке, выражения мыслей, которые возникают у младших школьников в процессе читательской деятельности.

Следуя цели нашего исследования, рассмотрим теоретические аспекты интерактивного обучения для обоснования его дидактического потенциала в контексте изложения содержания интегрированной дисциплины «Литературное чтение» в начальной школе.

Концепт «интерактивный» в переводе с английского означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо [4].

Интерактивное обучение – это взаимодействие преподавателя и обучающихся в процессе общения и обучения с целью решения специфических познавательных и коммуникативных задач. Оно строится на принципах диалогического педагогического взаимодействия, которое предполагает контакт не только между учителем и учеником, но и между обучающимися. Целью интерактивного обучения является создание комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свое интеллектуальное совершенство, что делает продуктивным сам образовательный процесс [1].

Интерактивное обучение формирует у обучающихся компетентность, расширяет их познавательные возможности в получении, анализе и применении информации, а также является базой формирования умений и навыков полифункциональной деятельности. Такое обучение реализуется путем использования фронтальных и групповых форм организации деятельности, интерактивных игр и методов [3].

Интерактивные формы и методы обучения, в отличие от активных, ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с учителем, но и друг с другом, а также на доминирование активности школьников в процессе обучения [1].

Исследователи С.М. Герцен и Л.В. Скороходова подчеркивают, что внедрение интерактивных методов в образовательный процесс повышает его эффективность, дает широкие возможности для значимого личного взаимодействия между обучающимися и педагогами, для совместного обучения в команде, для использования более аутентичных методов обучения, оптимизирующих процесс выполнения задач в естественных ситуациях. Они служат средством того, чтобы максимизировать эффективность процессов обучения и побудить обучающихся задуматься над тем, как они учатся, ставить перед ними задачи обучения, которые поощряют интеграцию информации и навыков из междисциплинарных областей. «Интерактивные методы обучения помогают учащимся подвергнуть сомнению свои предубеждения и мотивируют их к обучению, ставя их в ситуацию, в которой они видят себя как авторов ответов и агентов ответственности» [2].

К интерактивным методам обучения относят игровые, дискуссионные, рефлексивные, проблемные, тренинговые методы. Учитывая возрастные особенности младших школьников и специфику дисциплины «Литературное чтение», заключим, что в рамках реализации содержания курса на принципах интерактивного обучения, по нашему мнению, целесообразным является обращение к дискуссионным и игровым методам и формам.

Дискуссионные формы – это уроки-мозговые штурмы, мозговые атаки, диспуты, встречи с литературными героями и т.п. По мнению исследователей Л.А. Камаловой и Г.Н. Галиевой, «дискуссионные формы обучения на уроках литературного чтения способствуют развитию логического мышления, умению выдвигать собственные идеи, генерировать идеи, доказывать свою точку зрения, работать в команде, защищать проект» [5, с. 77].

Особо эффективными в системе начального образования в рамках преподавания дисциплин творческого цикла являются игровые формы и методы обучения. Интерактивное обучение позволяет проводить ролевые игры, игровые уроки-путешествия, уроки-драматизации, повышающие познавательную активность младших школьников на занятиях, стимулирующие их к обучению. Интерактивный игровой урок заинтересовывает обучающихся, развивает и воспитывает стремление к знаниям, к изучению данного предмета, дарит эстетическое удовольствие, способствует усвоению информации благодаря высокой эмоциональной насыщенности процесса. По словам Л.А. Камаловой и Г.Н. Галиевой, интерактивные игровые уроки позволяют младшим школьникам осваивать новый социокультурный опыт [5].

В процессе реализации литературного образования младших школьников посредством интерактивных форм и методов обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса, по мнению исследователей, анализируемые в данной статье формы и методы целесообразно применять поэтапно, а именно:

1) Подготовительный этап – организация раздаточного материала, определение проблемных вопросов, определения места и технических средств;

2) Этап введения – представление цели, формулирование задач, объяснение правил деятельности в рамках интерактивной познавательной деятельности, разбиение на группы, распределение ролей, установление временного лимита;

3) Этап проведения – обсуждение очерченных учителем ситуаций, индивидуальный или групповой поиск решений, оформление ответов или результатов деятельности;

4) Этап результатов и рефлексии – обсуждение результатов интерактивной коллективной познавательной деятельности, ее оценка, обратная связь [7; 10].

Использование учителем начальных классов интерактивных форм и методов обучения в рамках реализации литературного образования младших школьников требует соблюдения ряда организационно-педагогических условий, среди которых:

- субъект-субъектный характер взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса;
- диалогический характер педагогической коммуникации;
- создание позитивной атмосферы в классе для выполнения общих задач;
- обеспечение возможности свободно выразить свое мнение, а также выслушать мнение других [6].

Выводы. В рамках обращения к интерактивным формам и методам обучения в системе преподавания дисциплины «Литературное чтение» в начальных классах расширяются познавательные возможности младших школьников (приобретение знаний, анализ, применение информации из различных источников); повышается уровень усвоения знаний и формирования умений, навыков и компетенций; оптимизируется процесс оценки образовательных достижений обучающихся; возрастает уровень познавательной активности учеников; повышается степень партнерства между педагогом и школьником, а также между обучающимися; открываются широкие возможности для построения субъект-субъектного педагогического взаимодействия на

диалогической основе как условия реализации образования подрастающего поколения в контексте гуманистической парадигмы образования.

На основе проведенного исследования подчеркнем, что интерактивные средства дают значительно больший эффект в рамках усвоения содержания интегрированного курса «Литературное чтение», если учитель начальных классов применяет их не эпизодически, а в системе уроков. Такой подход позволяет не перегружать отдельный урок, предупредить чрезмерное использование одних и тех же интеракций, обеспечить стабильный мотивационный фон младших школьников к учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Алексеева И.Я. Интерактивный метод обучения как средство повышения интереса ученика к изучаемому предмету // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С. 42-44.
2. Герцен С.М., Скороходова Л.В. Интерактивное обучение в образовательном процессе вузов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 4 (52) // <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-v-obrazovatelnom-protsesse-vuzov>
3. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
4. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. 100 000 слов и выражений. – М.: Аделант, 2014. – 880 с.
5. Камалова Л.А., Галиева Г.Н. Интерактивное обучение младших школьников на уроках литературного чтения // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXXI Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2019. – С. 76-78.
6. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 214 с.
7. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
8. Ловкова Т.Б. Литературное чтение как объект исследования // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2012. – № 2(11). – С. 55-58.
9. Мачульская А.В. Особенности дистанционного обучения литературному чтению в 1 классе // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 206-209.
10. Мусатова М.А. Технология интерактивного обучения младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. Науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь, 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014 – С. 210-213.
11. Программа «Чтение и начальное литературное образование» (для четырехлетней начальной школы) / Образовательная программа «Школа 2100» (дошкольное, начальное, среднее образование) // <https://ipk74.ru/kafio/kno/obrazovatelnye-programmy/school2100/>
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 48 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

студентка Барсуک Наталья Сергеевна

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

студентка Бойко Анастасия Владимировна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье обосновываются дидактические возможности различных ИКТ-инструментов для реализации зонального обучения технологии в условиях предметной цифровой среды. Приведены примеры использования конструкторов интерактивных упражнений; сервисов для создания интерактивных рабочих листов, организации совместной деятельности и коммуникации, оценивания и рефлексии. Представлен педагогический сценарий урока технологии по модели «ротация станций».

Ключевые слова: смешанное обучение, зональное обучение, предметная цифровая образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы.

Annotation. The article substantiates the didactic capabilities of various ICT tools for the implementation of zonal learning of technology in a subject digital environment. Examples of using the constructors of interactive exercises; services for creating interactive worksheets, organizing joint activities and communication, assessment and reflection are given. The pedagogical scenario of a technology lesson based on the "rotation of stations" model is presented.

Keywords: blended learning, zonal learning, subject digital environment, digital educational resources.

Введение. Процесс цифровизации образования имеет две стороны: во-первых, формирование цифровой образовательной среды, как совокупности цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов; во-вторых, глубокая модернизация образовательного процесса, призванного обеспечить подготовку человека к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [2].

В условиях цифровизации образования актуальным является поиск инновационных моделей применения цифровых технологий. Одной из таких моделей является зональное обучение (модель «ротация станций», «смена рабочих зон»). Эта модель обучения включает в себя разделение класса на группы, при этом каждая группа работает в определенной зоне по видам учебной деятельности, меняясь через определенный промежуток времени. Чаще всего встречается разделение на три зоны: работа с учителем, онлайн-обучение и проектная работа. Использованию модели «ротация станций» на уроках математики посвящена статья [10], на уроках обществознания – статья [8], на уроках английского языка – статья [6], на уроках физики – статья [14].

Проблеме применения ИКТ-инструментов на уроках технологии посвящены публикации [4, 5, 13]. Авторы подчеркивают, что информационно-коммуникационные технологии могут повысить эффективность преподавания предмета, но важна оправданность использования ИКТ в каждой конкретной педагогической ситуации. При использовании зонального обучения это означает качественный подбор цифровых ресурсов и правильная организация учебной деятельности в каждой зоне.

Задача грамотного использования цифровых ресурсов, отбора и структурирования материала для предоставления обучающимся в рамках новой модели обучения на уроках технологии, разработка методических подходов для внедрения данной модели в учебный процесс определяет актуальность темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Преимущества и особенности использования различных моделей смешанного обучения подробно рассматриваются в книге [1]. Среди различных моделей смешанного обучения выделяют «перевернутый класс», «ротация станций», «автономная группа», «индивидуальная траектория».

На сайте «Смешанное обучение в России» (<https://blendedlearning.pro>) можно познакомиться с опытом учителей-новаторов, использующих названные модели смешанного обучения. Здесь представлены сценарии уроков по математике, физике, биологии, в начальной школе.

Статья [11] посвящена использованию «перевернутого обучения» на уроках технологии. В статье обсуждаются особенности модели, преимущества ее использования, анализируются ИКТ-инструменты для создания интерактивных видеороликов, интерактивных уроков и заданий. Уверены, что и дидактический потенциал модели «ротация станций» для уроков технологии высок. Просмотр обучающимися на станции онлайн-работы видео с записями отдельных технологических операций, современных производств, с образцами декоративно-прикладного творчества и т.п.; работа с цифровыми образовательными ресурсами; on-line тестирование; коллективное создание информационных продуктов, например, с помощью сервисов Веб 2.0 и т.п. способствует более эффективному решению задачи развития регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД на уроках технологии.

Рассмотрим особенности построения предметной цифровой образовательной среды обучения технологии для реализации модели «ротация станций». Анализ опыта педагогов, которые уже используют на своих занятиях модель «ротация станций», а также анализ публикаций по данной модели позволил выделить основные компоненты в предметной цифровой образовательной среде (ЦОС) для реализации смешанного обучения на уроках технологии. Такими компонентами могут быть: курсы по технологии на сайте дистанционного обучения школы, размещенного в среде LMS Moodle; персональный сайт учителя; ИКТ-инструменты для сотрудничества; инструменты для обратной связи и оценивания; инструменты для коммуникации; цифровые образовательные ресурсы. Обсудим эти компоненты.

Если в школе развернута LMS Moodle, где зарегистрирован каждый обучающийся, то созданный курс по технологии будет важным компонентом предметной ЦОС и позволит осуществить выполнение практической части как на уроке, работая в online-зоне, так и при выполнении домашнего задания на закрепление изученного материала.

Все необходимые материалы для работы по модели «ротация станций» можно собрать на персональном сайте учителя. Это могут быть презентации, видеоуроки, конспекты, интерактивные рабочие листы (ИРЛ), задания, маршрутные листы, инструкции для всех зон, материалы для осуществления рефлексии урока, домашнее задание. Приведем примеры некоторых авторских интерактивных рабочих листов. Пример ИРЛ по теме «Классификация профессий» (8 класс) на основе Google-формы: <https://clck.ru/GbWkh>. Обучающиеся сначала смотрят небольшое видео, а потом отвечают по нему на вопросы теста. Авторский пример для обучающихся 5 класса по теме «Производство текстильных материалов» на основе сервиса <https://app.wizer.me>: <https://app.wizer.me/preview/1VNMSF>. Вначале предлагается посмотреть видеоролик по изучаемой теме, а потом учитель предлагает вопросы и интерактивные задания. Предлагаются задания на вставку пропущенного слова, соединения понятий. Например, предлагается определить по картинке переплетение и разделить волокна на две группы: натуральные и синтетические.

Рассмотрим некоторые ИКТ-инструменты для сотрудничества. Для этой цели хорошо подойдут сервисы Веб 2.0. Совместная деятельность обучающихся может быть организована в документах совместного редактирования, на вики-сайтах, на on-line досках, с помощью инфографики, ментальных карт, лент времени. Например, при работе в on-line зоне обучающимся может быть предложено создание ментальной карты «Классификация культурных растений» с помощью сервиса <https://www.mindomo.com>. Пример выполнения данного задания – <https://clck.ru/QM2Fw>.

Авторами разработана лента времени «Эволюция женского платья» (<https://clck.ru/Gb3i2>), она является примером задания, которое можно предложить обучающимся в теме «Создание изделий из текстильных материалов». Использован сервис <https://www.timetoast.com>. Интересной работой в on-line зоне может быть создание инфографики. Например, может быть предложено создание инфографики по теме «Техника безопасности при работе со швейной машиной» (<https://clck.ru/GWnGq>). Использован сервис <https://create.piktochart.com>.

Приведем примеры инструментов для обратной связи и оценивания. Оценивание деятельности обучающихся возможно с помощью on-line анкетирования и тестирования (Google-формы, Microsoft формы, <https://anketer.org/>, <https://onlinetestpad.com/ru> и др.), с использованием критериального оценивания, таблиц ЗИУ (Знаю-Интересуюсь-Узнаю) [3, 12]. Рефлексию удобно проводить на on-line досках. Пример рефлексии в формате синквейна по теме «Труд как основа производства» – <https://clck.ru/QM5Bt>.

При организации совместной работы обучающихся в on-line зоне для коммуникации могут использоваться документы совместного редактирования, вики-среда, on-line интерактивные доски и другие

сервисы Веб 2.0 [9]. По адресу <https://clck.ru/QMquJ> размещена совместная Google-презентация, в которой обучающиеся совместно выделяют главные моменты урока по теме «Технология производства молока и приготовления продуктов и блюд из него».

Описание названных сервисов, инструкции по работе с ними можно найти в учебно-методическом пособии «Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов» [7]. Также там можно найти большое количество примеров использования этих сервисов для формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий, в т.ч. на уроках технологии.

Качественные цифровые образовательные ресурсы, в т.ч. по технологии, можно найти на отечественных образовательных платформах, таких как «Учи.ру», «ЯКласс», «Дневник.ру», «РЭШ» [15]. Авторами составлены каталоги заданий на этих платформах.

Хорошие возможности для создания интерактивных упражнений предоставляет ресурс <https://learningapps.org> – конструктор, в котором учитель может сам создавать задания для своих учеников. Примеры некоторых заданий по технологии:

– задание на установление соответствия текстильных материалов и их свойств <https://learningapps.org/2041320>;

– задание на расположение этапов приготовления хлеба в соответствии с технологической схемой <https://learningapps.org/2968366>;

– распределение слов по группам: техника безопасности при ручных работах, санитарно-гигиенические нормы при ручных работах, правила поведения в кабинете «Технология» <https://learningapps.org/341036>.

В качестве иллюстрации реализации зонального обучения на уроках технологии в 6 классе представим описание урока по теме «Основы рационального питания» (<https://clck.ru/R5ph2>). Основной принцип урока состоит в работе по группам на нескольких зонах, которые будут меняться через определенный промежуток времени. На данном уроке деление на группы происходит по результатам проверочных работ предыдущего урока. В начале урока учитель буквально минуту уделяет на вводную часть, а затем обучающиеся распределяются на группы согласно спискам и получают распечатки своих маршрутных листов. После этого все распределяются по своим первым зонам. Каждые 10 минут группы будут меняться, таким образом, они проходят три зоны: «Работа с учителем», «Online-зона», «Проектная зона».

Зона «Работа с учителем» включает в себя работу с интерактивной доской и на распечатанных вариантах ИРЛ по теме «Основы рационального питания». Обучающиеся первой группы выполняют ИРЛ с заданиями базового уровня сложности. Учитель в это время следит за процессом и при необходимости помогает исправить ошибки. Обучающиеся второй группы вместе с учителем разбирают задания среднего уровня сложности. Обучающиеся третьей группы работают аналогично, но с заданиями повышенной сложности.

Online-зона для всех групп имеет одинаковый принцип, но темы заданий у каждой группы разные: так, например, первая группа решает индивидуальные задания на портале библиотеки МЭШ (<https://clck.ru/Fbh5o>) по теме «Витамины и их значение в питании человека», вторая группа – по теме «Питательные вещества», а третья на портале РЭШ (<https://resh.edu.ru/>) по теме «Минеральные вещества».

«Проектная зона» включает в себя заполнение стикерами с названиями и рецептами блюд общего плаката. Первая группа размещает блюда для завтрака, вторая – для обеда, а третья – для ужина. В итоге должен получиться полный рацион на день для семьи из трех человек. Блюда должны быть подобраны с учетом индивидуальных особенностей и биометрических показателей каждого члена семьи. После того как группы пройдут все зоны выполняется рефлексия урока.

Выводы. Смешанное обучение на сегодняшний день является одной из инновационных технологий в образовании, в основе которой лежит использование предметной цифровой образовательной среды. Смешанное обучение подразумевает интеграцию электронного обучения в традиционную классно-урочную систему. При организации смешанного обучения перед педагогом встают проблемы обеспечения обучающихся качественными цифровыми ресурсами и организации учебной деятельности в классе.

В данном исследовании подробно представлена модель смешанного обучения – «ротация станций», обоснованы компоненты предметной цифровой образовательной среды для реализации зонального обучения на уроках технологии.

Модель предметной ЦОС для реализации зонального обучения на уроках технологии включает: курсы по технологии на сайте образовательной организации, размещенные в среде LMS Moodle; персональный сайт учителя; цифровые образовательные ресурсы; ИКТ-инструменты для сотрудничества; инструменты для коммуникации; ИКТ-инструменты для оценивания и рефлексии.

Приведены авторские примеры интерактивных заданий, интерактивных рабочих листов для реализации зонального обучения. Представлены задания на совместную деятельность обучающихся в online-зоне с использованием возможностей социальных сервисов Веб 2.0. Подобраны цифровые образовательные ресурсы для реализации модели «ротация станций» на уроках технологии.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.

2. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Поро». 2019. 72 с.

3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1(21). С. 223-228.

4. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В., Туkenова Н.И. Применение сервисов сети Интернет при обучении технологии // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 1 (22). С. 8

5. Иванов О.А. Использование ИКТ на уроках технологии как инновационный метод обучения // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). Казань: Бук. 2018. С. 103-105.

6. Закусило А.С. Инновационная технология «ротация станций» в процессе формирования образовательной мобильности старшеклассников на уроках английского языка // Современные проблемы науки и образования. 2019. С. 98.

7. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: НИРО. 2019.

8. Краснов С.В. Использование технологии «зональное обучение» на уроках обществознания как способ осуществления индивидуализации обучения // Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород. 2018. С. 50-54.

9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.

10. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. С. 179-182.

11. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 177-181.

12. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.

13. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 112-118.

14. Лисовская И.А. Использование некоторых моделей технологии смешанного обучения на уроках физики. // Видеоаука. 2017. № 2(6). Часть I.

15. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.

Педагогика

УДК 37.02

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

студентка Земкова Алена Владимировна

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

студентка Харитоновна Валерия Павловна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности сетевых социальных сервисов для формирования универсальных компетенций в учебной и внеаудиторной деятельности будущих бакалавров педагогического образования. Приведены примеры сетевых проектов и олимпиад, веб-квестов для студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: универсальные компетенции, сетевая активность, проектная деятельность, веб-квест, сетевые социальные сервисы.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of social networking services for the formation of universal competencies in educational and extracurricular activities of future bachelors of pedagogical education. Examples of network projects and olympiads, web quests for students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are given.

Keywords: universal competencies, network activity, project activities, web quest, network social services.

Введение. Как отмечают отечественные и европейские эксперты [3, 12, 14, 15, 16], универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем профессиональные компетенции. В качестве универсальных компетенций можно выделить три ключевых группы: универсальные компетенции для трудового и мобильного поведения на рынке труда (УК-1 Системное и критическое мышление; УК-2 Разработка и реализация проектов; УК-3 Командная работа и лидерство; УК-4 Коммуникация; УК-5 Межкультурное взаимодействие); универсальные компетенции для жизнеосуществления человека (УК-6, УК-7 Самоорганизация и саморазвитие); универсальные компетенции для сохранения жизни на Земле – ноосферные компетенции (УК-8 Безопасность жизнедеятельности) [1].

Особый интерес для нашего исследования представляют публикации, посвященные способам формирования универсальных компетенций будущих педагогов [2, 4]. Авторы подчеркивают, что при организации учебной и внеаудиторной деятельности студентов-будущих педагогов особое внимание следует уделять готовности к коммуникации; способности к сотрудничеству; развитию инициативности и самостоятельности, что, собственно, и представляют собой универсальные компетенции.

Статья [11] посвящена обоснованию роли сетевых сервисов как инструмента формирования универсальных компетенций будущих бакалавров. Рассмотрим возможности формирования универсальных

компетенций с помощью различных сетевых активностей для будущих бакалавров педагогического образования, таких как сетевые проекты, олимпиады, веб-квесты, сетевая волонтерская деятельность.

Изложение основного материала статьи. Обеспечение современного качества образования в числе других факторов в значительной мере определяют реализация компетентного подхода в процессе обучения и системное выявление уровня сформированности компетенций. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования все компетенции разделены на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Базовой образовательной технологией, поддерживающей компетентностно-ориентированный подход в образовании, является метод проектов.

Сегодня инструментальную основу проектной деятельности составляют сетевые сервисы. Дидактический потенциал сетевых социальных сервисов (сервисов Веб 2.0) для организации проектной деятельности в вузе обосновывается в публикациях [5, 6, 7, 10]. Возможности сервисов Веб 2.0 для формирования определенных универсальных компетенций студентов рассмотрим на примере организации сетевой проектной деятельности будущих бакалавров педагогического образования (направление подготовки «Информатика и технология») Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

В ФГОС [13] сформулирована компетенция УК-2: способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения. Работа над проектом всегда начинается с выбора темы исследования; определения способа решения проблемы; с обсуждения методов исследования и способов представления результатов; распределения обязанностей в группе и планирования деятельности. При этом обоснованным является проведение «мозговых штурмов» в документах совместного редактирования, с помощью on-line ментальных карт, схем типа «рыбий скелет», SWOT-анализа проблем и других средств on-line визуализации, с помощью on-line виртуальных досок. Обсуждение возможных вариантов решения проблем возможно через взаимодействие в блогах, на вики-сайтах, в сетевых сообществах и т.п.

Например, в проекте по информатике «На пути к информационному обществу» студенты первого курса направления подготовки «Информатика и технология» разделились на три группы «Информационная безопасность», «Информационная культура», «Информационные ресурсы». Перед каждой группой стоял свой проблемный вопрос: «Почему и как следует соблюдать правила безопасности в Интернете?», «Что такое «информационная культура» и как она соотносится с общечеловеческой культурой?», «Какие информационные ресурсы нам нужны?». Адрес проекта: <https://goo.gl/Moq246>. При организации «мозгового штурма» для обсуждения нормативной базы по информационной безопасности участники группы «Информационная безопасность» использовали сервис для создания on-line виртуальной доски <https://padlet.com>. А группа «Информационная культура» в ходе своего «мозгового штурма» разработала ментальную карту «Составляющие сетевой культуры» с помощью сервиса <https://www.mindomo.com>.

В проектной деятельности очень важным является этап сбора информации, оценки ее достоверности, научности, актуальности. При этом формируется универсальная компетенция УК-1. К сожалению, не все студенты умеют грамотно работать с информационными ресурсами. Именно грамотной работе с информационными ресурсами посвятила свое исследование группа «Информационные ресурсы». В их ментальной карте, построенной с помощью сервиса <https://www.mindmeister.com>, одноклассникам предложены каталоги цифровых образовательных ресурсов, электронные библиотеки, массовые открытые on-line курсы, электронные журналы и газеты, различные сайты с методическими материалами по информатике.

Формирование универсальной компетенции УК-1 происходит и на проектировочном этапе, на котором непосредственно и осуществляется исследование. Представлять результаты своих исследований студенты могут на вики-сайтах, в совместных документах и таблицах, с помощью инфографики, интерактивных плакатов, on-line лент времени, ментальных карт, веб-альбомов, скринкастов, подкастингов и др. Например, группа «Информационные ресурсы» подготовила совместную Google-таблицу с аннотированными ресурсами по информатике (<https://goo.gl/rT9tSm>), группа «Информационная культура» подготовила on-line виртуальную доску (<https://goo.gl/S9VK4q>) с рекомендациями по этичному поведению в сети Интернет, а группа «Информационная безопасность» создала ментальную карту с классификацией информационных угроз (<https://goo.gl/F93GZT>) и инфографику с основными правилами безопасной работы в Интернет (<https://clck.ru/R6RuY>).

Особая роль сетевым социальным сервисам отводится для сбора информации посредством анкетирования определенной целевой аудитории. Использование сети Интернет значительно увеличивает число потенциальных респондентов, делает выборку репрезентативной, а методы и результаты исследования – валидными. Отличными инструментами для сбора информации являются различные on-line средства анкетирования, такие как Google-формы. Каждая из трех проектных групп провела анкетирование одноклассников, друзей, родителей по теме проекта. Например, группа «Информационная безопасность» выясняла, как одноклассники защищают свою информацию, какими антивирусными программами пользуются, какие пароли устанавливают. Группа «Информационная культура» с помощью Google-формы <https://goo.gl/KACxfu> пыталась определить уровень информационной культуры своих товарищей. Группа «Информационные ресурсы» выясняла, какими информационными ресурсами пользуются студенты Мининского университета и школьники.

Презентационный этап проектной деятельности позволяет формировать такую универсальную компетенцию, как способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах (УК-4). Во время обсуждения результатов исследований одноклассниками можно использовать технологию 3-2-1 (три наиболее ярких момента, два вопроса, одна рекомендация).

При подведении итогов проекта участники отметили, что работа над исследованиями дала им возможность улучшить навыки работы с информацией, убедила в необходимости критического анализа ресурсов, определения их достоверности; позволила освоить большое количество полезных сетевых сервисов; научила командной работе (компетенция УК-3).

Использование сетевых сервисов делает проекты более творческими, наглядными. Но самое главное – это возможность организовать совместную деятельность, в ходе которой у участников проектов формируются критическое мышление, навыки самооценки, толерантность, коммуникационные умения, ответственность за результаты совместной деятельности.

Формирование универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования происходит и в рамках внеаудиторной сетевой проектной деятельности. Примером такой деятельности является модерирование Интернет-проекта «Мы помним» (<https://clck.ru/MWe24>) на сайте Летописи.ру (<http://letopisi.org>). Каждый год участники проекта - студенты и школьники из разных городов страны по крупицам собирают материалы об участниках боевых действий и тружениках тыла, записывают их воспоминания, делают копии реликвий - писем военных лет. Студенты Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (НГПУ) также написали несколько статей. Кроме того, студенты организовали волонтерскую деятельность. Накануне 75-летия Победы в Великой Отечественной войне они решили викифицировать статьи проекта «Мы помним», добавить категории, исправить имена загружаемых файлов и т.п. Патриотическое воспитание студентов НГПУ с помощью сетевой проектной деятельности отражено в статье [9].

К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне была проведена олимпиада по сетевым сервисам, в которой были предложены задания соответствующей тематики. При этом, использовались такие сервисы, как ментальные карты, таблицы совместного редактирования, инфографика.

Традиционным является ежегодное участие будущих педагогов во Всероссийском конкурсе образовательных веб-квестов. Главная ценность веб-квестов заключается в том, что они учат грамотному поиску, отбору и анализу информации; развивают умения оценивать достоверность, полноту полученной информации; умения представлять информацию в различных видах; умения этичного и безопасного поведения в сети Интернет, учат эффективному использованию различных цифровых инструментов.

Примеры некоторых веб-квестов, разработанных студентами НГПУ:

– веб-квест «Территория художественных промыслов Нижегородской области» (<https://clck.ru/GbdlmL>) предназначен для обучающихся 6-7 классов. С помощью Интернет-источников участники квеста должны познакомиться с различными художественными промыслами: Городецкой и Полхов-Майданской росписями, узнать о Семеновской матрешке. При выполнении заданий участники используют такие ИКТ-инструменты, как совместные online-презентации, ленты времени, конструктор интерактивных упражнений <https://learningapps.org>.

– веб-квест «Дом моды» (<https://sites.google.com/view/dom-modi-mininskiy>) может быть полезным и интересным всем тем, кто интересуется профессиями в индустрии моды. Он носит профориентационный и познавательный характер. Участнику перед прохождением веб-квеста предлагается выбрать свою роль: модель, дизайнер одежды, швея. Веб-квест состоит из трех этапов. Первый этап квеста связан с созданием ленты времени с помощью сервиса <https://www.timetoast.com>. Лента времени участников в роли «модели» должна представлять историю предъявляемых требований к женщинам-моделям и к модельной внешности. Участникам-«дизайнерам» необходимо представить эволюцию мужского костюма. А «швеям» следует отразить на ленте времени историю утюга. На втором этапе участники работают над созданием online презентации или инфографики. «Дизайнеры» должны создать презентацию с описанием процесса создания костюма. Выбравшим роль «модели» предлагается самостоятельно ознакомиться с известными моделями XX столетия и подготовить более подробный рассказ с презентацией об одной из них. Участнику «швеи» с помощью сервиса <https://piktochart.com> нужно создать инфографику «Домашний набор швеи». На заключительном этапе участникам предлагается выполнить задание, созданное в сервисе <https://learningapps.org>.

– веб-квест «Управление проектами» (<https://clck.ru/QwEXs>) разработан студентами для поддержки темы «Основы тайм-менеджмента» в рамках дисциплины «Стратегии личностно-профессионального развития обучающегося», который изучается всеми студентами первого курса НГПУ. Кроме знакомства с различными Интернет-ресурсами по теме тайм-менеджмента, овладения навыками рационального использования времени, участники квеста осваивают различные сетевые сервисы для выполнения SWOT-анализа, построения диаграмм Ганта и другие сервисы управления проектами.

Назовем еще некоторые примеры сетевых активностей для будущих педагогов: проектная деятельность участников студенческого объединения волонтеров центра проекта «Твой курс: IT для молодежи»; традиционное празднование дней российской информатики в декабре; участие в различных IT-олимпиадах и конкурсах, соревнованиях по киберспорту, студенческих хакатонах по программированию; совместная организация преподавателями и студентами различных сетевых активностей для школьников, например, таких как обучающие олимпиады по сервисам Веб 2.0 [8].

Выводы. На примерах сетевой проектной деятельности, разработки веб-квестов, олимпиад по сервисам Веб 2.0 мы показали возможности формирования универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования в ходе учебной и внеаудиторной работы. Участие в различных сетевых мероприятиях способствует развитию познавательной активности обучающихся; формирует критическое мышление; развивает умения работать с информацией; формирует навыки командной работы.

Литература:

1. Бекоева М.И., Амбалова С.А., Тахохов Б. А. Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 59-72.
2. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117-126.
3. Ефремова Н.Ф. Специфика и проблемы формирования и оценивания компетенций. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27229>
4. Колокольникова З.У., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Коршунова В.В., Фархутдинова Т.Г. Формирование универсальных компетенций у будущего учителя в учебной и внеучебной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23811>
5. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
6. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов // Наука и школа. 2010. № 4. С. 19-21
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.

8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108).
9. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность // Вестник Мининского университета. 2014. №1(5). С. 19.
10. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.
11. Круподерова К.Р., Барсук Н.С., Камзолова Л.А. Сетевые сервисы как инструмент формирования универсальных компетенций будущих бакалавров. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования. Сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 114-117.
12. Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма): научная монографическая трилогия. СПб.: Астерион. 2010. 556 с.
13. ФГОС высшего образования по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125.
14. Фрумун И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А, Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. М.: НИУ ВШЭ. 2018. 28 с.
15. Rychen D.S. and Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers. 2006. 332 p.
16. Sabirova E.G., Zakirova V.G., Masalimova A.R. Development of junior pupils research skills in interrelation with universal learning activities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 4. С. 505-514.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна

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

кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается организация и технология реализации исследовательской деятельности на уроках английского языка. Выявлены уровни сформированности умений и навыков исследовательской деятельности учащихся. Представлены данные опытно-практической работы, которые подтверждают целесообразность использования исследовательской деятельности для развития самостоятельности и познавательного интереса.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, умения исследовательской деятельности, уровни сформированности исследовательской деятельности, урок английского языка.

Annotation. This article examines the organization and technology for the implementation of research activities in English lessons. The levels of formation of skills and abilities of students' research activities are revealed. The data of experimental and practical work are presented, which confirm the expediency of using research activities for the development of independence and cognitive interest.

Keywords: research activities, skills of research activities, levels of formation of research activities English lesson.

Введение. Современный этап развития российского общества характеризуется наличием изменений, в которых многие ключевые моменты будет зависеть от молодого подрастающего поколения. В настоящий момент в условиях многозадачности и быстро меняющейся ситуации на рабочих местах наблюдается острая востребованность в ответственных кадрах, способных быстро и качественно найти оригинальное решение в сложной нестандартной ситуации. Более того, стратегической задачей профориентационной работы, как отмечает Т.Г. Мухина является подготовка обучающихся к самостоятельному и осознанному планированию, к саморазвитию и самореализации [5]. Яркая заинтересованность обучающихся в исследовательской деятельности благотворно сказывается на их профессиональном выборе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте в блоке познавательных универсальных учебных действий представлены требования к результатам обучения, обуславливающие необходимость развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности. Важно отметить, что самостоятельная проектно-исследовательская деятельность обучающихся реализуется в процессе изучения ряда предметов, в число которых входит иностранный язык. В связи с этим, личностное, познавательное, творческое, общекультурное развитие обучающихся, а также самосовершенствование является одной из актуальных задач обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

Изложение основного материала статьи. Не только требования ФГОС подталкивают педагога к применению современных технологий обучения, в т.ч. организацию исследовательской деятельности, но и сами обучающиеся отмечают привлекательность применения разнообразных методик во взаимодействии педагога с классом, его креативность и способность заинтересовать своим предметом [1]. Исследовательская деятельность является одним из способов сделать дисциплину привлекательной для обучающихся. Такие ученые, как С.А. Белова, А.В. Леонтович, О.В. Теслина, Н.И. Фурманова, Н.И. Запрудский, Н.Ф. Федотова,

Н.Л. Фесянова, М.Г. Яковлева занимались вопросами, связанными с проблемой организации и технологии проведения исследовательской деятельности на уроках английского языка.

А.И. Савенков характеризует исследовательскую деятельность как специфическую деятельность, направленную на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью [6].

Выделяют следующие дидактические функции исследовательской деятельности:

1. Систематизация и структурирование ранее изученного материала, выявление взаимосвязей между изученным материалом и установление отношений между различными понятиями.

2. Обобщение и углубление учебного материала, а также нахождение различных доказательств изученного материала.

3. Изучение нового материала, то есть установление существенных свойств понятий, выявление закономерностей и др.

4. Развитие учащихся, формирование у них самостоятельности, навыков самоуправления, самореализации, самовоспитания, самообразования.

5. Обучение учащихся различным способам исследовательской деятельности.

Любая программа исследовательского обучения включает в себя следующие обязательные элементы:

- деятельность, направленная на развитие умений и навыков исследовательской деятельности;
- сама исследовательская деятельность, практический ее этап;
- наблюдение и анализ исследовательской деятельности учащихся.

В процессе совершенствования исследовательских способностей следует уделять большое внимание специальным знаниям, умениям и навыкам, характерных для исследовательского поиска. К ним относятся: постановка вопросов; видение проблемы; выдвижение гипотезы; наблюдение; классифицирование; проведение экспериментов; определение значений различных понятий; осуществление умозаключений и выводов; структурирование материала; объяснение, доказательство и защита своих идей; подготовка собственных докладов и проектов.

В результате внедрения учебно-исследовательской деятельности у обучающегося будут сформированы следующие навыки: самостоятельная организация поиска информации; добывание новых предметных знаний, способов и приемов действий; достижение поставленных целей обучения, формирование таких мыслительных операций как обобщение, аналогия, классификация, сравнение и другие.

Следующие показатели служат отправной точкой для реализации учебно-исследовательской деятельности:

1. Интерес к поиску информации и решению проблемы, положительно-эмоциональное отношение к экспериментированию.

2. Вариативный и настойчивый характер исследовательского поиска обучающихся.

3. Инициативность и самостоятельность.

4. Использование различных способов решения проблемы.

5. Результат адекватный цели, частичный результат или отсутствие результата вообще [3; 4].

Для того, чтобы правильно организовать процесс исследовательской работы, необходимо соблюдать все этапы деятельности, в которую входят следующие компоненты: подготовка учащихся к исследовательской деятельности, выбор проблемы, исследование проблемы, решение проблемы исследования, практическая работа и анализ полученных результатов, подготовка к защите исследовательской работы, презентация и защита исследовательской работы, рефлексия.

Как правило, организация учебно-исследовательской работы учащихся протекает в форме урочной деятельности или внеурочная учебно-исследовательская деятельность.

Исследователи данной проблемы отмечают, что на занятиях по иностранному языку следующие виды деятельности выступают в плане креативных исследовательских заданий: высказывание мнений и идей; написание открытки иностранному другу; составление диалога на предложенную тему; высказывание собственного мнения согласия или несогласия; дополнение предложений собственными мыслями; чтение стихотворения, пословицы, сказки и составление вопросов по содержанию произведения; рисование услышанного; описание ситуации из прошлого и испытанных чувств; разработка и защита ответа по грамматическому материалу; написание рассказа, используя картинку.

Оценить сформированность у учащихся навыков исследовательской деятельности позволяют следующие критерии (А.И. Савенков, Л.И. Божович, А.Н. Подьяков, Н.И. Запрудский, А.Г. Иодко, Г.В. Макотрова, Е.В. Кочановская):

1. Практическая готовность ученика.

2. Мотивированность.

3. Творческий подход.

4. Степень проявления самостоятельности [2; 5].

Н.А. Семенова выделяет следующие уровни сформированности умений и навыков исследовательской деятельности учащихся:

1) Исходный – низкий уровень проявления интереса к реализации исследовательской деятельности.

2) Начальный уровень – маркируется внешними мотивами к ведению исследования.

3) Продуктивный уровень –отмечаются устойчивые внутренние и внешние мотивы к ведению исследовательской деятельности, присутствует готовность вести исследование самостоятельно.

4) Креативный уровень – проявляет устойчивый интерес к ведению разнообразных исследований [7].

Наша опытно-практическая работа проводилась на базе МАОУ «Средняя школа № 102 с углубленным изучением отдельных предметов», города Нижнего Новгорода. Для апробации опытно-практической деятельности мы остановили свое внимание на 7 «А» классе. Опытно-практическая работа осуществлялась с группой в количестве 15 человек. Целью нашего исследования явилось выявление возможных методов организации исследовательской деятельности на уроках английского языка.

Констатирующий этап нашего исследования решал следующие задачи: предполагалось изучить уровень познавательного интереса и кругозора учащихся 7 «А» класса по теме «Mass media» путём проведения наблюдения и первичной диагностики посредством тестирования.

При проведении первичной диагностики было выявлено следующее:

1. Отсутствие понимания письменных форм информационного сообщения.

2. Незнание профессий и обязанностей людей, работающих в СМИ.
3. Непонимание некоторых видов телевизионных передач.

Данные диагностики позволили сделать вывод, что в группе высокий уровень познавательного интереса и кругозора по теме «Mass media» не наблюдается ни у одного из учащихся, средний уровень преобладает у двух учащихся, что составляет 13 % от общего количества обучающихся в группе, низкий уровень – у 13 человек, то есть 87%.

В процессе формирующего этапа нами был спланирован и проведен ряд уроков, где учащимся предлагались разнообразные задания, в основном направленные на совершенствование следующих умений:

1. Умение рассказывать о существующих видах СМИ.
2. Умение составлять монолог о любимом СМИ, используя изученные лексические единицы.
3. Умение составлять диалог с использованием нового грамматического материала.
4. Умение выполнять поисковую деятельность для работы на уроке.
5. Умение составлять вопросы и давать на них ответы.

На формирующем этапе опытно-практической работы применялись несколько методов для формирования умений исследовательской деятельности. Мы проводили ознакомление учащихся с англоязычными СМИ, газетами и журналами. Также в процессе изучения темы, школьники изучали профессии работников СМИ и их обязанности на различных предприятиях, узнали, какие различные рубрики существуют в журналах и газетах, рассказывали о своих любимых подростковых журналах и телевизионных передачах. Кроме того, на одном из уроков учащиеся были разделены на группы, дальнейшей их задачей было распределение обязанностей среди членов команды и представление небольшого выпуска новостей на любую тему. Необходимо отметить, что разнообразие заданий и упражнений способствовало существенному повышению интереса к исследовательской деятельности, к теме «Mass media» и к английскому языку в целом.

Главной задачей формирующего этапа было проведение учащимися самостоятельного исследования. Исследование осуществлялось в пяти группах, каждая из которых получила свою газетную рубрику: Fashion and beauty, Interesting article, Daily horoscopes, Celebrity gossip, Music. Задание для каждой группы было одинаковое – написание небольшой статьи в соответствии с полученной рубрикой. Это задание было дано на дом и учащиеся должны были подготовить его вместе. На следующем уроке все группы объединились и совместными силами создали свою собственную газету, которая содержала рубрики на различные темы, картинки и рисунки учащихся.

Мы полагаем, что каждому учащемуся проще повысить уровень своих знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в том случае, если он будет владеть алгоритмом действий во время проведения исследовательской работы, именно поэтому каждому учащемуся перед самостоятельной работой над исследованием была выдана памятка-рекомендация для проведения исследовательской работы.

Памятка-рекомендация для проведения исследовательской работы:

- 1) Какова тема исследования?
- 2) На какие вопросы по этой теме можно найти ответы?
- 3) Какие варианты ответов на поставленные вопросы вы можете сформулировать?
- 4) Где можно найти ответы на поставленные вопросы?
- 5) Какие источники информации необходимы, чтобы найти ответы на вопросы?
- 6) Каким образом можно эффективно представить результат проделанной работы?
- 7) Каковы требования к выступлению по представлению исследования?

Таким образом, на формирующем этапе опытно-практической работы мы использовали специальные упражнения и задания, которые были направлены на совершенствование умения проводить исследование, анализировать и оформлять найденную информацию в нужном формате. Можно сказать, что работа по формированию умений исследовательской деятельности нуждается в использовании алгоритма для того, чтобы исследование были качественными и осознанными.

К окончанию формирующего этапа высказывания учащихся на определенную тему характеризовались полнотой и грамотностью. По нашим наблюдениям у детей на более высоком уровне было сформировано умение самостоятельного поиска информации, они четко выделяли необходимые для исследования данные, устанавливали между ними взаимосвязь и уверенно презентовали свои выступления. Но все же, в ряде случаев у обучающихся возникали затруднения при выборе темы и оформлении исследования. В этой связи обучающиеся обращались за помощью к взрослому.

Цель заключительного этапа нашего исследования заключалась в выявлении динамики развития умений исследовательской деятельности в 7 классе и предоставлении анализа результатов.

Проведенные уроки, направленные на развитие умений исследовательской деятельности, показали небольшие изменения. Характер ошибок практически не изменился, но их наличие заметно уменьшилось.

Контрольный этап опытно-практической работы показал следующие результаты обучающихся: высокий уровень познавательного интереса и кругозора по теме «Mass media» преобладает у пяти человек, это 33%, а 10 школьников имеют средний уровень, что составляет 67 % от общего количества обучающихся в классе.

Наряду с этим нами было осуществлено сопоставление результатов, полученных в процессе осуществления подготовительного этапа нашей опытно-практической деятельности. Можно констатировать, что высокий уровень познавательного интереса вырос на 33%, средний уровень увеличился на 54%, а низкий уровень уменьшился на 87%.

Анализ полученных результатов позволил прийти к выводам, что при повторении ранее изученного и изучении нового материала, развитии самостоятельности и мотивации школьников целесообразно использовать исследовательскую деятельность, которая несомненно способствует сознательному и прочному пониманию и усвоению материала.

Выводы. Таким образом, благодаря внедрению исследовательской деятельности не только во внеурочную, но и в урочную деятельность, самостоятельный поиск информации учащимися приобретает для них смысл, а в процессе работы с этой информацией происходит погружение в тему, развитие кругозора и познавательного интереса. Кроме того, исследовательская деятельность является одним из ведущих способов развития заинтересованности в английском языке и самостоятельности учащихся, а также является важным методом познания окружающей действительности.

Литература:

1. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 3.
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. — 2-е изд. / Н.И. Запрудский. — Мн., 2004. — 288 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016 – 640 с.
4. Леонтович А.В. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник / [и др.]; ред. Н.Г. Алексеев, М.В. Гущина, А.В. Леонтович. – Москва: Народное образование, 2001. – 272 с.
5. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 14.
6. Савенков А.И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников. - Москва: Генезис, 2005. - 203 с.
7. Семенова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся [Текст] / Н.А. Семенова // Начальная школа. - 2007. - №2. - С. 45

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Гусева Людмила Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья представляет анализ культурных различий восточного и западного мировосприятия, помогающих школьникам в изучении китайского языка как второго иностранного. Раскрывается роль педагога в изучении не только структуры языка, но и ценностей, культуры и быта стран изучаемого языка. Отмечается положительное влияние на изучение китайского языка как второго иностранного после английского.

Ключевые слова: межкультурное общение, ценности, первый иностранный язык, второй иностранный язык.

Annotation. The article presents an analysis of cultural differences between Eastern and Western world perception which help students in learning Chinese as a second foreign language. The role of a foreign language teacher in learning of not only the language structure, but also in understanding of values, culture and everyday life of the countries of the studied language is revealed. A positive impact on the study of Chinese as a second foreign language after English is described.

Keywords: crosscultural communication, values, first foreign language, second foreign language.

Введение. В настоящее время изучением английского языка никого не удивишь, его изучают с раннего возраста. Повсюду можно найти заведения с дополнительными курсами по изучению иностранного языка. Более того, изучать любой иностранный язык можно при помощи различных приложений через телефон и компьютерных программ. В настоящее время знания английского языка, который преобладает в современном обществе, это необходимый навык, позволяющий расти профессионально и быть в центре культурной жизни. Политические и экономические изменения в стране послужили причиной преобразования в образовательной сфере и в изучении иностранного языка. Открываются границы, и появляется все больше и больше возможностей для современных людей. Отсюда и появляется потребность в изучении второго иностранного языка. Многие лингвисты и педагоги утверждают, что второй иностранный язык изучается намного легче и быстрее, чем первый (М.И. Калинин, К.Д. Ушинский, Д. Петров). Как же можно использовать свои знания и навыки первого иностранного языка в изучении такого второго иностранного языка, как китайский?

Изложение основного материала статьи. Ценность знаний иностранного языка были подтверждены не одним ученым. При этом, огромную значимость приобретают знания второго иностранного языка. Например, Людвиг Витгенштейн, австрийский философ, писал, что «мир человека таков, каков его язык» [Г. Смилянская, 2018]. А русский писатель Антон Павлович Чехов говорил: «Сколько языков ты знаешь – столько раз ты человек» [Л. Ищенко, 2013]. О формировании и развитии методики обучения китайскому языку как иностранному языку писали такие ученые как: Жень Юань, Люй Бисун, Ли Пэйюань, Лю Сюнь, Чжао Цзинмин и другие.

Люй Бисун в 1984 году в своих работах отметил, что «Обучение языку является наукой. Её объектом исследования является целостный процесс, связанный с обучением языку и с вопросами о теории, принципах и методах обучения на каждом этапе. Её целью являются исследования и анализ закономерностей, которые характерны как для процесса языкового обучения, так и для каждого этапа» [Люй Бисун 1984:40]. Начальным этапом развития методики обучения китайскому языку как иностранному принято считать начало второй половины 20 века. Целью методики являлось преподавание теоретических языковых знаний таких, как грамматические и лексические. Больше внимание уделялось практическому применению языка, тем самым время на объяснении теории сокращалось. Культурные аспекты встречались в учебниках редко.

С 1960х-1970х годов, в методике обучения китайскому языку особое внимание уделяется теории, а именно: подробному объяснению и многочисленному повторению, тренировке. Сравнительно прямой метод является одним из важных методов обучения. Данный метод подразумевает:

- 1) строгое ограничение использования родного языка студентов и языка посредника;
- 2) уменьшение времени объяснения теоретических особенностей;
- 3) особое внимание фокусируется на развитие умений слушать и говорить.

Однако с конца 1970х годов до конца 1980х годов 20 века в методику обучения китайскому языку были внедрены зарубежные теории обучения. Переход с «обучения» на «изучение» произошел на основе изменений в методике преподавания. Такой подход в Китае называют коммуникативным подходом в изучении китайского языка [Люй Бисун 1989:198]. Коммуникативный метод ориентирован в основном на свободное обучение в иноязычной среде, а также умение адекватно реагировать на различные языковые ситуации.

В настоящее время насущной проблемой является отсутствие необходимой языковой среды в школах. Она бы позволяла учащимся применить полученные знания непосредственно в коммуникации. В связи с этим педагог моделирует реальное общение в искусственных условиях. Использование таких речевых ситуаций, которые схожи с естественными ситуациями, помогает формировать у учащихся способность осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач, а также расширять умственные и коммуникативные возможности. Из этого следует, что принцип ситуативности заключается в том, что обучение учащихся осуществляется при помощи ситуаций. А единый метод преподавания иностранному языку подразумевает реализацию коммуникативного принципа.

На данный момент, уже в школах, а также и в высших учебных заведениях начинают изучать китайский язык, как второй иностранный язык. Существует ряд преимуществ того, что изучение второго иностранного языка (китайского) происходит на базе первого иностранного языка (английского). Процесс изучения становится намного проще и эффективнее. Можно выявить следующие положительные стороны в изучении второго иностранного языка на базе первого иностранного языка.

1) существуют похожие слова, которые легче запомнить. Пример таких слов: (рус.) олимпиада; (англ.) Olympiad; (кит.) 奥林匹克(ào lín pǐ kè); (рус.) кока-кола; (англ.) coca-cola; (кит.) 可口可乐(kě kǒu kě lè); (рус.) мама, (кит.) 妈妈(mā ma); (англ.) mother/mam.

2) схожие некоторые грамматические конструкции. Например, китайское слово «将要»(jiāng yào), которое аналогично английскому «going to», в китайском языке также используется для обозначения каких-либо запланированных действий в будущем.

3) похожее строение предложения (подлежащие-сказуемое).

Однако есть и отрицательное влияние знания первого иностранного языка в изучении второго:

- 1) разница в произношении. Некоторые слоги школьники стараются прочесть по правилу другого языка;
- 2) интерференция. Правила чтения одного языка, применяется в чтении второго языка;
- 3) отличие в грамматическом строе языка. Это вызывает затруднения в понимании.

Произношение непосредственно связано с чтением и правилами чтения. Чтение английских слов – процесс достаточно специфический, основанный не на «складывании» слов из букв, как в русском языке, а скорее на преобразовании буквосочетаний в сочетания звуков. Конечно, существуют определенные правила чтения, которые мы учим и применяем на практике. Но очень часто мы сталкиваемся со словами, которые не подчиняются правилам чтения. Здесь нашим помощником выступает транскрипция, позволяющая узнать правильное произношение английского слова, а, соответственно, и его чтение. В китайском языке тоже существуют своего рода «транскрипция» - пиньинь «拼音»(Pīnyīn) в переводе «соединять звуки» латинскими буквами. Знаки над гласными, означающие тон слогов «调号»(diào hào). Всего существует 4 тона и 5 тон- это нулевой. Например, если рассмотреть слог «ма» в четырех тональностях, то мы получим четыре разных слова. «妈»(Mā) первым тоном будет означать «мама», вторым тоном «麻»(má)- конопля, третьим тоном «马»(mǎ)- лошадь, четвертым «骂»(mà) ругать. Если рассмотреть нулевой тон «吗»(ma), то это вопросительная частица, которую употребляют в конце вопросительного предложения.

Одним из примеров разницы в грамматическом строе языков является построение вопросительного предложения. По сравнению с английским языком, для того чтобы построить вопрос, англичане употребляют вспомогательный глагол и соответствующую вопросительную интонационную форму. В китайском языке из-за тонов построить вопросительную интонацию очень сложно, поэтому есть простая вопросительная частица «吗»(ma). В таком случае собеседнику сразу становится понятно, где вопрос, а где утверждение.

Исходя из приведенных примеров, мы приходим к выводу о том, что для преодоления подобных трудностей и ошибок необходима тренировка в ситуациях, близких к реальным, то есть достаточное количество речевых (ситуативных) упражнений. Моделирование реальных речевых ситуаций общения на уроках – это технология, способствующая формированию ключевых компетенций при изучении иностранного языка. Она может использоваться на различных этапах обучения иностранному языку и способствует развитию навыков устной и письменной речи, расширяет словарный запас и лингвистический кругозор учащихся.

Человек должен включаться в процесс общения максимально эффективно и представлять для себя реально существующие условия это общения. Межкультурное общение не может возникнуть само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться. Важным является тот факт, что основоположниками в изучении межкультурного общения являются преподаватели иностранного языка. Владеть иностранным языком недостаточно, нужно глубоко вникать в культуру, модели поведения и ценности того народа, который является объектом изучения. Ценности определяют не только сознание, но и оказывают серьезное влияние на последующую деятельность любого человека [6]. Ценности и знание культурных особенностей передается в аудитории от педагога к студенту, от учителя к ученику. Преподавание второго иностранного языка предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку. Нужно активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть: дискуссии, обсуждения научной литературы, переводческая деятельность, участие в международных конференциях. Главная задача при изучении это взаимосвязь с миром и культурами народов, которые говорят на тех языках, которые изучаются.

Нами был проведен сравнительный анализ Западной культуры с Восточной культурой. Человек с Запада, в отличие от человека с Востока, имеет свой менталитет, свои взгляды на жизнь, природу и многое другое. Культура востока и запада отличаются по религиозным, философским, научным и многим другим вопросам. Какие же существуют основные культурные различия между Востоком и Западом, знание которых позволит школьникам даже на начальном этапе изучения языка использовать фоновые знания о своей культуре и

накопленные в курсе изучения первого (английского) иностранного, избежать межкультурного недопонимания, а, возможно, и конфликта?

Этикет приветствия и обращения к преподавателям. В любой культуре мира принято здороваться с человеком при встрече. Но у каждой страны. У каждого народа существует своя манера приветствия, что и является ключевым отличием и особенностью. Для какой-то страны поздороваться является обычной формальностью, а где-то это может иметь форму ритуала. Именно в Китае приветствие является одним из важнейших ритуалов. Китайцы считают правильное приветствие- это залог успешного общения. Например, в России мы используем слово «здравствуйте», что означает «здравия желаю». В китайском языке «你好» (nǐ hǎo), дословно будет переводиться как «ты хорошо». Можно сказать, что человек, который говорит с вами, желает вам всего хорошего. Это более официальная форма приветствия. В повседневной жизни часто можно столкнуться с такой фразой «你吃了吗?» (Nǐ chī le ma), что дословно будет означать «Ты кушал?», но в данном случае китайцу не имеет значения, что вы ответите «对» (Duì)- да или «没有» (méiyǒu)- нет, это показывает его внимание и заботу к говорящему. В Англии вежливость — доминанта любых взаимоотношений, особенно деловых. Нужно всегда быть вежливым со своим деловым партнёром, тогда и он отплатит вам тем же. В промежутке между ранним утром и обедом, англичане обычно приветствуют человека фразой «Good morning!». А вот в Китае, например, «早上好» (Zǎoshang hǎo)- в переводе «доброе утро» — это совсем короткий промежуток между утренним пробуждением и завтраком, примерно с 5.30-8.00 часов.

Обращение к учителям, партнерам или к друзьям также имеет свои отличительные особенности, как и в Англии, так и в Китае. В Англии, для того, чтобы поприветствовать своего учителя используют данную конструкцию «Mr/ Sir + фамилия», а к преподавательнице/учительнице «Miss + девичья фамилия», даже если она замужем. В Университетах «Professor + фамилия» или просто Professor применяется в качестве к тем, кто имеет соответствующее ученое звание, заведует кафедрой. В Китае существует похожая схема, но всё же есть отличие ««老师» (Lǎoshī) + «您» (nín) + «好» (hǎo)», дословно «учитель, ты хорошо». Рассмотрим данную фразу по частям: а) «您» (nín) подчеркивает почтение или используется когда впервые знаком с человеком, но на самом деле в китайской речи очень редко можно встретить местоимение «您» в уважительной форме. Как отмечают китайцы, что в основном «您» в речи используют только представители других стран. б) «老师好» - упрощенное приветствие, подходит для давно знакомого (любимого) Вам учителя. В школе, в университетах или даже к обращению старшему всегда используют «老师» (Lǎoshī), что в переводе означает «учитель». Чаще всего они не называют фамилию или имя преподавателя, обходятся одним простым словом «учитель». Но если все такие нужно назвать фамилию, то следуют конструкции « фамилия + «老师» (Lǎoshī)».

Европейцы очень тактичные и никогда не укажут человеку на недостаток, ведь это будет символизировать невоспитанность. Если взять в сравнении с китайцами, то они вместо привычного для нас «привет», могут сказать «о, а ты потолстела». Для азиатов это считается абсолютно нормально указать человеку на его недостаток. И спросить «А почему ты не нарисовала губы, их вовсе не видно». Конечно, с такими «приветствиями» невозможно столкнуться на работе или деловых переговорах. Не один европеец не может себе представить, чтоб ему напрямую указывали о его недостатках.

Невербальные знаки тоже являются предметом изучения специалистов по межкультурной коммуникации и требуют объяснения в курсе изучения иностранного языка. Большинство из нас, каждый день во время общения широко пользуется жестикой. Любое слово мы в той или иной степени сопровождаем мимикой и действиями лица, головы, рук, пальцев. Но в разных странах одинаковые жесты трактуются по-разному. Один неправильный жест, произведенный без какого-либо злого умысла, может мгновенно разрушить взаимопонимание между говорящими. Тактильный контакт является самым распространённым в общении в любой стране, за исключением Англии. В Англии касание не принято, и собеседники чаще всего выдерживают расстояние между собой на вытянутой руке. В Китае же, китайцы во время разговора подходят очень близко к собеседнику, что вызывает неловкость, например, для русского человека. Кроме этого, во время беседы могут взять собеседника под руку.

Культурные традиции и стереотипы, сформировавшиеся в иноязычных культурах и кардинально отличающихся от родной, всегда вызывают у школьников живой интерес и тем самым повышают мотивацию к изучению нового иностранного языка. Объясняя новые для школьников реалии, мы даем им возможность продемонстрировать уже накопленные знания, сравнить их, проанализировать и критически осмыслить. Таким образом, процесс изучения иноязычной культуры становится сознательным. Более того, таким образом формируется осознание собственной культурной идентичности.

Одним из самых интересных фактов о Китае является цифра 4. Ведь всем известно, что китайцы безумно боятся эту цифру. Они избегают ее повсюду. В лифтах, в нумерации домов, номерах машин, автобусов, телефонах и другие. Трудно продать дама или квартиры с таким номером. И даже телефонные номера, которые содержат цифру 4, продают с огромными скидками. В чём же причина такой боязни? А ответ довольно прост. Цифра 4 в Китае звучит примерно также, как и слово «смерть». Четыре — «四» (Sì), смерть — «死» (Sǐ), разница лишь в тональностях слов. Ещё одним интересным фактом является то, что число 13 для китайцев не значит ничего плохого, но ради солидарности для европейских туристов, они стараются ни использовать это число. Чтобы не использовать цифру 4, китайцы зачастую меняют её на букву «F» или же прибавляют к цифре 3 букву «а», либо совсем не используют 4. Существует история про больницу под номером 4, которая прекратила свою деятельность из-за того, что люди попросту боялись идти в неё, объясняя свою позицию тем, что, соглашаясь перейти порог данного здания, обрекали себя на смерть. Но как бы эта цифра не казалась просто обычным суеверием, статистику не обманешь. А говорит данная статистика о том, что любые смертельные случаи происходили именно 4 числа. Поэтому даже в китайской нумерологии лежит традиция, проверенная временем. Но верить или нет в данную традицию, конечно, дело каждого. В Англии же такое число считается обычным, а вот к цифре 13 у них примерно такое же отношение, как у китайцев к числу 4. Известно, что в Европе корабли не выходят в море 13 числа, а некоторые авиалинии отменяют даже рейсы.

Выводы. Представленные выше примеры, это далеко не все культурные особенности той или иной страны. Все эти сравнения были сделаны нами во время реального общения с представителями двух стран.

Общение необходимо. Оно способствует изучению культурных особенностей стран и помогает тренировать коммуникативные навыки, что так ценятся обучающимися у педагогов [1]. При использовании предыдущих знаний и навыков, опираясь на них процесс усвоения второго иностранного языка будет интереснее, а самое главное эффективнее.

Литература:

1. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 3.
2. Люй Бисун. Общие сведения о развитии обучения китайскому языку как иностранному = 对外汉语教学发展概要 / Люй Бисун. – Пекин: Изд-во Пекин. ун-та языков и культуры, 1990. – 205 с.
3. Люй Бисун. Об исследовании методики обучения языку = 漫谈语言教学法的研究 / Люй Бисун // Обучение языку и его исследование. – 1984. – № 03. – С. 38-43.
4. Стихи.ру. Лариса Ищенко: литературный [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.stihi.ru/2013/11/26/398>
5. Стихи.ру. Гелена Смилянская: литературный [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.stihi.ru/diary/rozetka1/2018-12-24>
6. Шаповалов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 5.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Крянев Владимир Юрьевич

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития образования в условиях информационного общества. Автором отмечается, что информатизация сегодня уже не просто заметный регулятор общественной жизни. Она охватывает такие аспекты социального развития как технологии и образование, что существенно влияет на будущее общества. Описаны основные черты информационного общества, такие как: демократичность, непрерывность и гибкость. Обращается внимание на тот аспект, что освоить новый образ жизни на информационной основе значит сформировать информационную культуру личности, что является невозможным без параллельного развития образовательной сферы в данном контексте. В работе выделяются основные принципы, благодаря которым становится возможным сформировать обновленную философию образования, повысив качество квалификации выпускников. Новые условия информационного мира требуют от современников переосмысления и продуктивной работы над профессиональными задачами.

Ключевые слова: информационное общество, образование в информационном обществе, информационные ресурсы, технический прогресс, информационная культура личности.

Annotation. The article deals with the problem of education development in the information society. The author notes that the computerization of today is no longer simply a prominent regulator of social life. It covers such aspects of social development as technology and education, which significantly affects the future of society. The article describes the main features of the information society, such as: democracy, continuity and flexibility. Attention is drawn to the fact that to master a new way of life based on information means to form an information culture of the individual, which is impossible without the parallel development of the educational sphere in this context. The paper highlights the main principles that make it possible to form an updated philosophy of education, improving the quality of graduates' qualifications. The new conditions of the information world require moderns to rethink and work productively on professional tasks.

Keywords: information society, education in the information society, information resources, technological progress, information culture of the individual.

Введение. Более 50 лет назад, в конце 70-х годов двадцатого столетия, началась трансформация общества, которая продолжается до сих пор. Благодаря увеличению темпов технического и научного прогресса и связанного с этим изменением менталитета населения разных стран, начало формироваться информационное общество. По мнению исследователей Белла и Несбитта, а также других теоретиков информационного общества, именно со сферы духа начинаются перемены в сознании людей, далее они начинают проникать в культурную, научную и, как следствие, информационную сферы, становясь главными стратегическими ресурсами нового типа общества [3, с. 5]. В начале XXI века продолжался процесс становления информационного общества, который совпал с периодом глобализации в условиях нового мира. Слияние этих двух радикальных процессов характеризуется следующими особенностями: изменения в социальной организации жизни людей, зависящие от сверхбыстрого развития электронных средств, появления транснациональных корпораций, влияющих на финансовые рынки по всему миру, а также перемены в стиле жизни, являющиеся свидетельством нового социального процесса [5, с. 106].

Информатизация сегодня уже не просто заметный регулятор общественной жизни. Она охватывает такие аспекты социального развития как технологии и образование, что существенно влияет на будущее общества. Главной возможностью становится саморазвитие, которое обеспечивается ростом информационных и компьютерных платформ, следующих за потребностями человека и опережающие их [4, с. 226].

Изложение основного материала статьи. Роль информатизации в сфере образования на данный момент развития отрасли весьма велика. Информатизация обеспечивает равномерное преобразование педагогических методик и процессов благодаря внедрению технологических и компьютерных средств в процесс обучения. Все больше информационной продукции нового уровня можно получить, преобразуя исходные материалы с учетом технического прогресса и методологических новшеств. Именно благодаря технологиям педагогическая наука может развиваться до требуемого обществом уровня эффективности. Совместив традиции и современные информационные возможности, преподаватели смогут обучать студентов разных специальностей максимально успешно [7, с. 7].

Отметим, что основными чертами образования в информационном обществе являются:

- демократичность. Эта важнейшая для развития личности в рамках общества черта влияет на доступность образования. Сейчас даже в самых беднейших странах можно получить образование, не прибегая к большим финансовым затратам. Стоит отметить, что качество образования в разных странах, все-таки, является неодинаковым;

- непрерывность. Конкурентоспособный работник в условиях современного мира не может останавливать свое развитие даже на короткий период. Важно постоянно совершенствовать уровень своей квалификации, повышать знание иностранных языков и технологическую подкованность;

- гибкость. Самостоятельное изучение многих аспектов профессии для современного работника является данностью. Кроме того, не стоит игнорировать и технологии, которые с каждым днем все глубже проникают в канву жизни каждого современного человека. Важность такой работы приоритетна во всех сферах деятельности и связана с научно-технической революцией.

В рамках современного развития общества необходима корректировка педагогической системы с ориентацией на приоритет технологий и научных знаний. Такая активизация поможет повысить уровень профессионального мастерства педагогов, реализующих новые модели образования. Итогом такого обновления станет удовлетворение запроса общества на успешных специалистов, которые смогут эффективно адаптироваться к новым условиям информационного общества и реализовать свои возможности внутри него.

Стратегия Российской Федерации в отношении образования солидарна с общемировым вектором. Она отражена в официальных документах, таких как, например, «Стратегия-2020, концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», выпущенном в 2011 году. Этот прогнозный источник содержит раздел, посвященный обоснованию стратегического видения изменений и ожидаемых итогов преобразования российского образования в рамках развития информационного общества [8].

Освоить новый образ жизни на информационной основе — значит сформировать информационную культуру личности. Это невозможно без параллельного развития образовательной сферы в данном контексте. Понятие информационной культуры личности включает в себя гуманистические идеи, присущие развитому обществу, основывающиеся на ценностных и смысловых направлениях, касающихся познания, взаимоотношений между участниками общественного взаимодействия, а также собственной позиции каждого человека, которую он проявляет, выстраивая свою реализацию в условиях освоения нового образа жизни [2, с. 157].

Исследователи проблематики адаптации современного образования в информационное общество отмечают следующие основные тенденции:

- информация доступна и избыточна. Пользователь может получить ее быстро, не прибегая к материальным затратам. Эту потребность закрывают электронные источники информации (образовательные и тематические порталы, библиотеки, блоги и лекции авторитетных исследователей, виртуальные конструкторы образовательных модулей, онлайн-музеи);

- по всему миру создаются исключительные возможности для получения качественного и доступного образования в любом возрасте и в любой точке земного шара;

- обилие информации и быстрота научно-технического развития, когда любые данные регулярно обновляются или устаревают, делает проблему непрерывного профессионального развития и сохранения профессиональной компетентности особенно актуальной;

- ценность информации важна и приоритетна для всех профессиональных областей;

- в парадигме образования доступность для всех образовательной информации практически стерла традиционный возрастной образовательный ценз;

- глобальная информационная инфраструктура, значительные объемы информации и ее представление в различных форматах, создает практически бесконечное число траекторий ее (информации) получения и встраивание в собственный индивидуальный информационно-образовательный континуум [9].

Сегодня занимаясь подготовкой специалистов в рамках традиционной педагогики, следует ориентироваться на развитие в предметной области, предоставляя обучающемуся актуальный комплекс знаний, умений и навыков, основанных на информационно-коммуникационных технологиях. Формируя систему обучения таким образом, необходимо:

- соблюдать методологию сбора, хранения и последующей обработки информации, а также обладать готовностью систематизировать, анализировать и делать выводы из полученных данных;

- эффективно использовать компьютер и глобальные сети для управления информацией;

- понимать угрозы и опасности, возникающие в процессе использования компьютера и глобальных сетей, обладать способностью осознать значение получаемой информации и ее роль в формировании современного информационного общества, то есть, соблюдать основные правила техники информационной безопасности;

- заниматься разработкой педагогических методик, включающих в себя современные требования к образовательному процессу, технологические и гуманистические.

Следует отметить, что развитие технического прогресса заставляет преподавателей постоянно обновлять профессиональные знания, а также осваивать компьютерную грамотность и использовать в работе новые технологии.

Еще один важный процесс влияет на виртуализацию современного образования – это слияние аксиологических принципов с информационной моделью. Такая комбинация помогает определить перспективы отрасли в ближайшем будущем. В данном случае уровень образования – это не только уровень подготовленности отдельного человека к будущей профессиональной деятельности, но и формирование паттерна новых отношений в обществе. В любом учебном заведении, особенно в высшем, информатизации образования придается первостепенное значение [10, с. 1136].

Россия нуждается в изменении основополагающих принципов и философии образования в целом. Обновления этих параметров могут быть следующими:

1. Изменение мировосприятия. Необходимо сформировать такую систему мировоззрения, в которой органично соединятся информационное и научное миропонимание, основанное на биоцентрической модели

мира, с обязательным сохранением всех форм жизни на планете, с учетом требований экологической безопасности.

2. Концентрация на инновациях. Развитие общества без новых технологий и научных знаний уже невозможно представить, но влияние такого резкого технологического скачка оценивается как угрожающее. Поэтому необходимо внести коррективы в использование технологий, чтобы применять их во благо. Тем самым наладится потребление ресурсов и существенно сократится антропологическая нагрузка на планету, но развитие общества продолжится.

3. Ориентация на будущие достижения. Образование в рамках глобального информационного общества становится не только непрерывным, но и опережающим запросы общества. Миллионы людей нуждаются в качественной подготовке к будущей профессиональной деятельности на благо страны и мира. Обеспечить эту потребность – задача образовательных реформ в ближайшем будущем.

Перечисленные принципы формируют обновленную философию образования, повысив качество квалификации выпускников. Новые условия информационного мира требуют от современников переосмысления и продуктивной работы над профессиональными задачами. Образование в XXI веке информации должно обеспечивать комфортное и полноценное обучение по всем специальностям, которые уже возникли и будут возникать в ближайшие десятилетия [1, с. 25].

Применительно к современной практике педагогики стоит отметить, что процесс информатизации образования включает новую информацию не только в содержание, но и в цели, методики и формы обучения. Сегодня педагог – это не только воспитатель, наставник, но и партнер учащегося, непосредственный участник процесса обучения. В связи с этим разработаны новые направления, которые помогут включить информационные технологии в реорганизацию профессионального образования. Разработанные стратегии развития и информационно-коммуникационные концепции, которые формируют и совершенствуют системы управления образованием. Высокотехнологичные ИТ-системы обучения и дальнейшего мониторинга за качеством образования помогают повышать уровень подготовки будущих специалистов. Системы и технологии обучения, направленные на соблюдение психологической и экологической безопасности обучающихся, становятся все более точными и эффективными. Благодаря планированию образовательного процесса с учетом технологичных моделей учебно-методического обеспечения происходит обновление учебных программ и повышение качества обучения, которое можно назвать образованием нового поколения [6, с. 190].

Выводы. Таким образом, основной задачей профессионального образования в рамках информационного общества является реализация подготовки квалифицированного специалиста, которая в будущем позволит ему успешно занять свою нишу на рынке труда, эффективно реализовывать свои профессиональные навыки по приобретенной специальности с высоким творческим личностным потенциалом.

Литература:

1. Григорьев А.Н. Информационное общество и новая философия образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2006. № 11. С. 24-29.
2. Данильчук Е.В. Модернизация образования в информационном обществе и информационная культура педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. Т. 2. № 4. С. 153-161.
3. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании. 2005. № 3. С. 5-12.
4. Кирилова Г.И. Приоритетность информатизации образования стабилизирует будущее информационного общества // Образовательные технологии и общество. 2002. Т. 5. № 4. С. 222-232.
5. Миндибекова Л.А. Система образования и становление информационного общества в России // Социология власти. 2005. № 1. С. 106-118.
6. Филатова О.Н., Гушин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 189-192.
7. Черемисин А.Г. Развитие интернет-образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании. 2005. № 5. С. 5-14.
8. Boguslavskii Mikhail V., Lelchitskii Igor D. Modern development strategies of the Russian education in the conditions of the information society SHS Web of Conferences 9, 01010 (2016) DOI: 10.1051/shsconf/2016 EEIA 2016 https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/07/shsconf_eeia2016_01010.pdf
9. Bokova T.N., Viktoria G. Malakhova V.G. Postmodernism as the dominant of education <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.21>
10. Borisenko I.G. Education in Information Society: a Trend to Virtualization Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 6 (2015, 8) 1131-1143.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Курашинова Анжела Хафановна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
кандидат филологических наук Дадова Залина Исмельовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

РЕФЛЕКСИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме рефлексии как фактору, влияющему на становление профессионализма педагога. Педагог всегда был и остается одной из ключевых фигур в обществе. В динамично меняющемся современном мире растут требования к подготовке специалистов-педагогов, к их профессиональному становлению. Продолжается поиск наиболее эффективных средств, технологий, способных обеспечить формирование специалиста-педагога, готового к решению различных и не всегда

легких задач, с которыми ему придется иметь дело на практике. Ученые проводят исследования в русле научного обоснования универсальных инструментов осуществления педагогической деятельности. Одним из таких инструментов, на наш взгляд, является рефлексия, понимаемая как мышление о мышлении. Несмотря на то, что все ученые отмечают важность рефлексии в профессиональном мышлении педагога и рефлексии вообще, практика показывает, что ей уделяется незаслуженно мало внимания в процессе подготовки будущих специалистов-педагогов, что и обусловило выбор темы исследования и ее актуальность.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное управление, профессиограмма педагога, профессиональное становление.

Annotation. This article is devoted to the problem of reflection as a factor influencing the formation of the teacher's professionalism. The teacher has always been and remains one of the key figures in society. In the dynamically changing modern world, the requirements for the training of specialist teachers and for their professional development are growing. The search continues for the most effective means, technologies that can ensure the formation of a specialist-teacher who is ready to solve various and not always easy tasks that he will have to deal with in practice. Scientists conduct research in line with the scientific substantiation of universal tools for the implementation of pedagogical activities. One of these tools, in our opinion, is reflection, understood as thinking about thinking. Despite the fact that all scientists note the importance of reflection in the professional thinking of a teacher and reflection in general, practice shows that undeservedly little attention is paid to it in the process of training future specialists-teachers, which determined the choice of the research topic and its relevance.

Keywords: reflection, reflexive control, teacher's profессиogram, professional development.

Введение. Педагог всегда был и остается одной из ключевых фигур в обществе. Определяя важность и в то же время высокую степень ответственности педагогической деятельности, Платон писал: «Если башмачник будет дурно делать свою работу, то государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане станут несколько хуже обуты. Но если воспитатель скверно исполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей». К сожалению, в наши дни несколько, если не сказать существенно, снизился престиж педагога в обществе, что объясняется рядом объективных причин социально-экономического, идеологического и политического характера. Но какими бы сложными ни были времена, все же субъект этой профессии, не имеет права кивать на обстоятельства, скидывая с себя груз ответственности за результаты своей деятельности, учитывая те важные задачи, которое ставит перед ним государство и общество.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление – процесс, который не может осуществляться спонтанно, хаотично, если только субъект этой деятельности озабочен достижением высоких результатов и высокого коэффициента полезного действия. Иначе говоря, деятельность по развитию своих профессиональных качеств должна носить осознанный, целенаправленный характер. Этот процесс требует сосредоточения всех внутренних личностных ресурсов – интеллектуальных, мыслительных, эмоциональных, волевых, физических и пр. Определив цель, к которой стремится, программу саморазвития профессиональных качеств, педагог должен также определить круг мероприятий или действий, которые позволят ему наилучшим способом ее осуществить. Не требует доказательства тот факт, что высоких результатов в деятельности достигают те специалисты, которым свойствен самоанализ, самоконтроль, разумная самокритика, высокий уровень профессиональной мотивации, который подкрепляется самоорганизацией и дисциплиной.

Процесс профессионального становления основывается на понимании субъектом деятельности структуры профессиональных качеств и умений, т.е. определения его профессиограммы. К профессиографическому анализу педагогической деятельности в своих исследованиях в разное время обращались О.А. Абдулина, Ю.С. Алферов, Ю.К. Васильев, Э.А. Гришин, С.И. Кисельгофф, В.А. Крутецкий, М.М. Левин, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, В.Д. Шадриков и др.

Профессиограмма педагога представляет собой его идеальную модель, образец, которые включают в себя ведущие личностные качества специалиста, а также профессиональные знания, умения и навыки, которыми он обладает и которые ему необходимы для качественного решения профессиональных задач.

При описании профессиограмм авторами выделяются различные функции и компетенции педагога. В обобщенном виде они включают:

- информационную функцию, которая предполагает умение эффективно передавать учебную информацию учащимся;
- развивающую функцию, отвечающую за понимание педагогом того обстоятельства, что его задача заключается не только в умении обучать, но и в умении развивать у учащихся воображение, мышление, речь и прочие умения и навыки, т.е. развивать учащегося как личность;
- ориентирующую функцию, которая, на наш взгляд, тесно связана с воспитательной, отвечает за формирование у учащихся правильных ориентиров как в сфере учебной информации, так и в выборе нравственных ценностей;
- конструирующую функцию – конструирование учебного занятия, внеклассной деятельности, самостоятельных работ, общения с учащимися, продумывание содержания учебного материала и оптимальной последовательности его изложения в рамках занятия и т.п.;
- коммуникативную функцию, пронизывающую всю деятельность педагога и направленную на осуществление эффективного общения со всеми участниками педагогического процесса - учащимися, родителями, руководством образовательной организации и т.д.;
- организационную функцию – предполагающую наличие у педагога умений и навыков организации своей деятельности и деятельности учащихся в рамках урока, внеклассных занятий, походов, экскурсий и т.д.;
- и, наконец, исследовательскую функцию, характеризующую педагога как ученого и предусматривающую умение анализировать, обобщать и систематизировать профессионально-значимую информацию, выявлять закономерности в педагогических явлениях [8].

Следует отметить, что успешная реализация названных функций на практике зависит от такого системообразующего профессионального качества, как профессиональное мышление. Именно оно «позволяет педагогу успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определенной предметной

области» [2, с. 23]. В свою очередь педагогическое мышление использует в качестве одного из основных механизмов, позволяющих адекватно решать педагогические задачи, *рефлексию*, которая помогает человеку «понимать, как он выглядит со стороны» [7], оценивать используемые способы мышления с точки зрения их целесообразности и эффективности. Следует отметить, что хотя все авторы и отмечают важность рефлексии в профессиональном мышлении, среди ученых все же нет единого мнения в толковании этого понятия, что несколько затрудняет понимание того, для чего именно педагогам необходима рефлексия, и как она влияет на успешность педагогической деятельности, на формирование педагогического профессионализма.

Чаще всего ученые руководствуются дословным переводом этого слова, прибегают к трактовке термина *рефлексия* как *отражения* той или иной сущности в сознании (мышлении) человека (Рубинштейн С.Л., Семенов И.Н., Карпов А.В. и др.).

На наш взгляд, ключом к пониманию рефлексии может служить суждение Дж. Локка о том, что весь опыт, имеющийся у человека, можно разделить на внешний, полученный из внешнего мира посредством ощущений, и внутренний, базирующийся на человеческой способности анализировать свое собственное мышление [3]. В этой связи рефлексию делят по ее предмету на *внешнюю* и *внутреннюю* (ауторефлексию). В контексте настоящего исследования нас интересует последняя, т.е. рефлексия как *мышление о мышлении*.

По мнению Т.В. Разиной, рефлексия является истинной, если она осознана, произвольна (она может быть и бессознательной), т.к. в этом случае она позволяет «одновременно удерживать в сознании исходную ситуацию, позицию и находиться в рефлексивной позиции, т.е. задавать себе вопросы, анализировать материал исходной позиции» [6, с. 69-73].

Причина, по которой мы связываем рефлексию с профессиональным становлением, профессионально-личностным ростом, кроется в ее функциях: она позволяет организовать сам процесс мышления, анализировать этот процесс, осуществлять контроль мышления и поиск нового знания внутри себя.

С чего же начинается рефлексия? Некоторые авторы (Кулоткин Ю.Н., Матюшкин А.М., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.) в качестве первопричины, побуждающей к рефлексии, называют некую трудность или противоречие, с которым сталкивается рефлексирующий субъект в своей деятельности и которое требует разрешения для достижения поставленных целей. Другие ученые (Богоявленская Д.Б.) полагают, что рефлексивная деятельность мотивируется природным (естественным) стремлением человека к познанию, любопытством, поисковым поведением, направленным на анализ самого себя, без необходимости реализации прямой практической цели [1]. На наш взгляд, обе точки зрения не противоречат истине и пусковым механизмом к рефлексии могут служить оба фактора.

Рассмотрим модель процесса рефлексии. Неудача, с которой сталкивается педагог в практической деятельности, ведет к возникновению состояния трудности, называемому проблемностью. И это первый момент рефлексивного процесса. Далее появляется необходимость сформулировать саму проблему, осознать наличие проблемной ситуации, найти причины возникновения неудачи, противоречия, а также выделить принципы, зависимости и закономерности «в тех приемах, процессах, способах, которые ранее просто использовались» [5, с. 49]. Эта задача решается посредством второй рефлексии. И, наконец, наступает момент третьей рефлексии, которая имеет своей целью решение проблемной ситуации, и включает такие действия, как анализ и контроль самого процесса мышления, анализ способов решения ситуации и поиск новых путей решения.

Ситуации, с которыми сталкивается педагог на практике, всегда содержат в себе факторы, способствующие и инициирующие рефлексивную деятельность. К таким факторам относятся их сложность, многоаспектность, изменчивость, противоречивость. Для их решения необходимо хорошо ориентироваться во многих сторонах ситуации и оценивать собственные силы и возможности.

Наряду с понятием рефлексии при анализе педагогической деятельности используется и такое понятие как рефлексивное управление, которое проявляется как коммуникативный компонент педагогического мышления. Кем же управляет педагог? Он управляет деятельностью учеников, которые, в свою очередь, сами стремятся к управлению, т.к. являются активными субъектами деятельности, хотя и находятся в подчиненном положении. Управление людьми – сложная задача вообще, у управления учениками, как бы парадоксально это ни звучало, – в разы труднее, т.к. у них нет необходимого уровня рефлексии (у них она носит бессознательный характер), но при этом выражено стремление к контруправлению. В отличие от производства, где подчиненные, имея приблизительно одинаковый уровень рефлексии с руководителями, самостоятельно могут подавлять свои попытки контруправления и сознательно принимают на себя роль управляемых, ученик стремится предвосхитить, угадать цели и стратегии руководителя и меняет на этой основе свое поведение. Задача педагога распознать эти попытки и направить деятельность учащихся в нужное русло. По сути, можно сказать, что педагог «управляет процессами управления» [4], т.е. осуществляет своеобразную метадеятельность.

Рефлексивное управление предполагает не давление или прямое навязывание своей воли партнеру по общению (ученику), а скорее передачу ему некоторых идей, информации, из характера и содержания которых он самостоятельно логически выведет predetermined другим партнером и необходимое ему действие или решение. Педагог должен лишь стимулировать собственную активность ученика, предоставляя ему свободу воли, поощряя творчество, обеспечивая тем самым паритетные позиции обоим участникам процесса общения. Педагог одновременно осуществляет контроль своих действий и управление процессом взаимодействия, что возможно только на основе глубокого анализа событий, ситуаций, а также выхода за их рамки и осознания себя, своих способов действия, мышления.

Выводы. В заключение хотелось отметить, что обучение рефлексии и технике рефлексивного управления должно быть частью профессиональной подготовки студентов-будущих педагогов. При составлении программы тренинга рефлексии в педагогическом мышлении следует учитывать ряд требований:

- для стимулирования сознательного отношения к процессу формирования и развития рефлексии студенты должны быть прямо проинформированы о цели программы. В этом случае они будут понимать, что все их действия в тренинге подчинены этой цели;
- структура программы должна быть составлена таким образом, чтобы у студентов появилась установка на серьезную мыслительную работу и понимание предмета, т.е. они должны знать, что такое рефлексия, какие имеются на этот счет взгляды, подходы и концепции (лекционный блок). Также программа должна предусматривать диагностические мероприятия, благодаря которым выявляется исходный уровень

рефлексии у студентов до начала обучения и ее уровень после. Это дает возможность определить динамику развития рефлексии, оценить степень достижения цели. Ну и, наконец, в программу должен быть включен и собственно обучающий компонент;

- обучающий этап в свою очередь должен совмещать обучение на моделях и обучение с помощью заданий реального характера. На моделях студенты отработают общие принципы осуществления рефлексивной деятельности. Ситуации же «из жизни» позволят отработать перенос выработанных формул на реальные педагогические задачи;

- должна проводиться целенаправленная работа по созданию мотивации применения рефлексии в профессиональном мышлении. В этой связи эффективно использование тренинговых упражнений, «круглых столов» обмена опытом между участниками, анализа реальных ситуаций.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия» 2002. - 320 с.
2. Курашинова, А.Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. - Ставрополь, 2007. – С. 23.
3. Локк Дж. Избранные философские произведения. – М.: Просвещение, 1940.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Моск. психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – С. 49
6. Разина Т.В. Критика подходов к исследованию и формированию рефлексии в профессиональном педагогическом мышлении // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т.3 / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2000. – С. 69-73
7. Рефлексия в психологии: что это простыми словами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/dnevnik-znaniy.ru/s/znaj-i-umej/refleksiya-v-psixologii-chto-eto.html> (дата обращения 27.09.2020).
8. Что включает в себя профессиограмма педагога. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/chto_vklyuchaet_v_sebya_professiogramma_pedagoga/ (дата обращения 27.09.2020).

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки,

майор полиции Куршев Альберт Хасанович

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

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Профессионализм любого педагога зависит от степени овладения им педагогическими качествами, навыкам и умениями. Преподаватель – важнейший носитель научного знания, от его деятельности зависит воспроизводство профессиональных кадров нашей страны. Преподаватель должен обладать высоким уровнем самосознания, постоянно стремиться к улучшению своих знаний, быть примером и образцом для подражания у своих студентов. Если студенты будут уважать преподавателя как личность, профессионала своего дела, культурного и высокоморального человека, у них не будет сомнений в важности преподаваемых им знаний. Их уважение к преподавателю трансформируется в уважение к его дисциплине и самой его профессии.

Ключевые слова: педагогическая культура, мораль, знания, самосознание, творчество, профессионализм, методика, студент, высшая школа.

Annotation. The Professionalism of any teacher depends on the degree of their possession of pedagogical qualities, skills and abilities. The teacher is the most important carrier of scientific knowledge, and the reproduction of professional personnel in our country depends on his activity. The teacher must have a high level of self-awareness, constantly strive to improve their knowledge, and be an example and role model for their students. If students respect the teacher as a person, a professional in their field, a cultured and highly moral person, they will have no doubts about the importance of the knowledge they teach. Their respect for the teacher is transformed into respect for their discipline and their profession itself.

Keywords: pedagogical culture, morality, knowledge, self-awareness, creativity, professionalism, methodology, student, higher school.

Введение. В современном мире нравственное значение культуры снижается с каждым днем [1]. Общество меняет свое отношение к культуре в сторону превознесения материальных ценностей в ущерб морально-нравственным ценностям. К преподавателям высшей школы общество стало предъявлять и новые требования, заключающиеся в повышении требований к его профессиональной подготовке, педагогическому мастерству и прежде всего, к его умению готовить высокопрофессиональных специалистов. Преподаватель обязан передать новому поколению не только знания, но культурный опыт предыдущих поколений.

Профессиональная педагогическая культура - многоаспектный термин, главной составляющей которого является сама культурная основа личности, уровень его воспитания и профессиональной квалификации.

Изложение основного материала статьи. Преподаватель вуза, как главный носитель научной информации и культуры поведения для своих студентов, должен всегда стремиться к саморазвитию и повышению своей компетентности, так как он напрямую отвечает за процесс формирования личности своих студентов [2]. Не все преподаватели понимают значение профессиональной педагогической культуры и в этом есть не только их вина. Система подготовки преподавателей вузов в России недостаточно сформирована, нет единой методики улучшения профессиональной педагогической культуры.

Существующие на данный момент методики подготовки педагогов не соответствуют запросам времени и нуждаются в существенной корректировке.

Высшая школа постепенно уходит от традиционных методов обучения, отдавая приоритет инновационным методам. Современный преподаватель сам теперь должен решать, какой путь преподавания будет для него приоритетным, как он будет строить свое общение со студентами и какие методы обучения применять [3]. Но не каждый преподаватель обладает достаточными познаниями в педагогике и выбор методики преподавания у него зачастую становится ошибочным.

Вся система преподавания в высшей школе взаимосвязана. Процесс успешности обучения зависит от многих факторов и знания преподавателя по предмету еще не гарантируют преподавательское мастерство. Многие преподаватели недооценивают значение педагогической подготовки и вузах России и сейчас очень много тех, кто, не имея никакой педагогической подготовки, обучает студентов. Мы считаем это в корне не правильным. Каждый человек должен быть профессионалом своего дела и изучить азы своей профессии [4]. Не важно, какую дисциплину преподает человек, важно, чтобы он знал основы методики обучения, знал как построить занятие, как завоевать внимание студентов и вызвать у них желание самостоятельно продолжить изучение темы.

Повышение профессиональной педагогической культуры преподавателя является насущной проблемой для каждого вуза, заботящегося о качестве образования своих студентов. Формирование самой профессиональной культуры преподавателя является дискуссионным вопросом. Сам термин «педагогическая культура», тоже вызывает споры в научном мире. Впервые его упоминает В.А. Сухомлинский. Он считает главной чертой педагогической культуры воспитание чувств самого педагога [5].

По мнению А.В. Барабанщикова, педагогической культурой является степень профессионального развития преподавателя, уровень его овладения умениями и навыками профессии преподавателя, его самосовершенствование. В педагогической культуре преподавателя он выделяет следующие его элементы:

1. педагогическое мастерство;
2. баланс эмоционального и рационального мышления;
3. интеллигентность;
4. степень научного развития;
5. эрудиция;
6. умение общаться;
7. наличие желания самосовершенствоваться;
8. требовательность и т.д. [6].

И.Ф. Исаев считает, что профессиональная педагогическая культура есть только у того, у кого есть некий творческий потенциал развития, сам способствует расширению понятия «профессиональная педагогическая культура» [7].

Глубокого изучения требует сам процесс формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя и его составные элементы. Изучая данный процесс в исторической ретроспективе, мы выделяем четыре основных его составляющих:

1. культурно-исторический аспект;
2. генетический аспект;
3. биографический аспект;
4. сравнительно-исторический аспект.

Культурно-исторический аспект формирования профессиональной правовой культуры преподавателя предполагает изучение предшествующего опыта вузов, методик разработанных предыдущими поколениями, их социокультурный анализ. Изучается профессиональная педагогическая культура в целом и с точки зрения специфических ее форм. Также важны различные технологии, достижения педагогического творчества и т.д. Изучается культурно-исторический опыт не только педагогики, но и всех социальных дисциплин.

Генетический метод формирования профессиональной правовой культуры педагога направлен на изучение ее основных периодов и этапов развития с точки зрения изучения опыта педагогов.

Биографический аспект изучает профессиональную правовую культуру в личностной динамике, изучается личность определенного педагога.

Сравнительно-исторический аспект формирования профессиональной педагогической культуры сравнивает моменты соприкосновения и расхождения различных видов профессиональных правовых культур на разных этапах прошлого, настоящего и будущего. На основе данного анализа, сравнительно-исторический анализ выявляет положительные и отрицательные стороны профессиональных педагогических культур в течение всего этапа развития социума.

Политика государственной власти может оказывать существенное влияние на профессиональную педагогическую культуру на разных этапах истории. Если главенствующая в стране политическая власть характеризуется принятием негативных мер в отношении преподавательского состава, это приводило к снижению творческого развития и модернизации педагогической культуры как ответ на угнетающую политику. В стране, где приветствуется инновационное развитие, соблюдаются права и свободы личности, бурно развиваются новые методики формирования профессиональной правовой культуры преподавателя [8].

К примеру, в период существования Советского Союза, развитие правовой культуры преподавателей вузов было ограниченным, так как государственная власть жестоко наказывала любого, кто придерживался идей, отличных от политики Коммунистической партии. Но, следует учитывать, что в данный период методика формирования профессиональной правовой культуры все же достойна внимания современных педагогов, стремящихся к личностному и профессиональному развитию. Преподавателю в данном случае необходимо выработать у себя умение отделять политические моменты от действительно значимых научных и творческих идей [9]. Развитие высшей школы в советский период характеризовалось внедрением большого количества педагогических идей и теорий, которые достойны нашего внимания.

В постсоветский и последующий период упор делается в сторону строго соблюдения профессиональной этики педагога, его мастерство и творческий потенциал.

К сожалению, мы вынуждены признать, что на современном этапе остро ощущается разрыв между требованиями современного общества, предъявляемым к педагогам и реальной действительностью [10]. Преподаватели больше заботятся о передаче теоретических знаний по преподаваемой дисциплине, не обращая должного внимания на развитие своих профессиональных педагогических качеств. Они в

большинстве не стремятся внедрять новые методики формирования профессиональной педагогической культуры, не вносят творческого элемента в разработку методики преподавания.

Универсальная модель эффективного формирования профессиональной педагогической культуры в высшей школе России еще не выработана. Предпринимаются весьма значимые попытки выработки подобной теории [11]. В частности, педагогическим научным сообществом признано, что профессиональная педагогическая культура преподавателя состоит из совокупности различных элементов-ценностей, выступающих нормами поведения и регламентирующих поведение педагога.

Современная высшая школа характеризуется широким развитием инновационных методик преподавания, что вынуждает преподавателя высшей школы постоянно повышать свою квалификацию и стараться следовать всем методическим новшествам [12]. Это отражается и на его профессиональной педагогической культуре. Все больше наблюдается уход от традиционной системы ценностей, уступающей место новому мировоззрению. Многократно увеличилось внедрение технических средств в работу преподавателя высшей школы.

Профессиональная педагогическая культура России сейчас страдает от отсутствия у преподавателя должной степени заинтересованности в саморазвитии [13]. Преобладание у некоторых преподавателей стремления к увеличению материального достатка привело к снижению уважения к преподавательской деятельности. Относительно низкая оплата труда преподавателя высшей школы мешает современным педагогам полностью сосредоточиться на своем профессиональном развитии и повышении педагогической культуры.

Выводы. Профессиональная педагогическая культура преподавателей вузов является главным определяющим элементом оценки его пригодности как преподавателя [14]. Без стремления педагогов к постоянному повышению своей профессиональной культуры, творческих поисков выработки новых методик преподавания приводит к постепенной профессиональной деградации педагога. Каждый преподаватель высшей школы должен осознавать значение профессиональной педагогической культуры и внедрять в свою работу новые методы, способствующие улучшению эффективности обучения студентов.

Литература:

1. Шарифзода В., Умаров Х.А. Проблемы педагогической культуры преподавателя: психолого-педагогический аспект. // Труды Академии МВД Республики Таджикистан. 2011. № 1. С. 236-243.
2. Минаева Е.И. педагогическая культура преподавателя как условие формирования духовной культуры личности студента. // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С. 378-385.
3. Шатохина Л.В. Педагогическая культура преподавателя в тезаурусе общей и профессиональной культуры. // Глобальный научный потенциал. 2018. № 9. С. 25-27.
4. Советов В.А. творческий компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. // Вестник Владимирского юридического института. 2007. № 1. С. 162-165.
5. Александрович П.В. Педагогическая культура преподавателя вуза. // Труды БГТУ. Серия 6. 2012. № 5. С. 77-79.
6. Барabanщиков А.Б. Проблемы современной культуры преподавателей вузов. // Советская педагогика. 1981. № 7. С. 78-91.
7. Алеева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза как объект теоретического исследования. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 38-51.
8. Денисенко С.И. Проблемы педагогической культуры преподавателя вуза в современных условиях. // Вестник Екатеринбургского института. 2009. № 4. С. 3-8.
9. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5 (24). С. 206-208.
10. Алова Н.Н., Романова К.Е. Пути формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 3. С. 80-84.
11. Матолыгина Н.В., Руглова Л.В. Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы как фактор повышения качества профессиональной подготовки студентов. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2. С. 110-113.
12. Афонин И.Д., Смирнов В.А. педагогическая культура преподавателя и ее формирование в условиях высшей школы. // Социально-гуманитарные технологии. 2017. № 1. С. 77-84.
13. Скворцова О.Г. Мера личностной самореализации творческих возможностей – суть профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза. // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2007. № 18. С. 287-294.
14. Жукова О.Г. Проблема становления педагогической культуры преподавателя в поликультурном образовательном пространстве. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 2. С. 55-60.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара);

доктор педагогических наук, профессор Левченко Виктория Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ОТ «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ» К «ОБУЧЕНИЮ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ»

Аннотация. Существует множество идеологических позиций, которые использовались в попытках ученых более полно понять фундаментальные принципы, связанные с обучением и образованием пожилых людей. Такие термины, как "образование взрослых", "периодическое образование", "обучение на протяжении всей жизни", "непрерывное образование", "образование на протяжении всей жизни", "обучающая организация", "обучающее общество" и даже "образование для пожилых людей", широко используются в различных исторических и идеологических контекстах. Цель данного исследования – теоретический анализ концепций, которые вносят значительный вклад в прояснение характера обучения и воспитания пожилых людей. Во-первых, мы изучили использование таких терминов как «обучение» и «образование». Далее проанализировали термины «образование взрослых» и «обучения на протяжении всей жизни». Поскольку образование взрослых имеет разные смыслы с разных идеологических точек зрения, мы изучили некоторые из распространенных философских концепций, в которые встроена практика. Наконец, объясняя переход от образования взрослых к обучению на протяжении всей жизни, мы критически рассмотрели демографические, технологические, экономические и культурные изменения, которые привели к принятию терминов «обучающееся общество» и «обучение на протяжении всей жизни». Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует много областей совпадения значений этих терминов, разумный подход состоит в том, чтобы признать потенциальное разнообразие значений, но в конкретных случаях тщательно определить каждый термин, признавая при этом социокультурный контекст.

Ключевые слова: пожилые люди, обучение пожилых людей, непрерывное образование.

Annotation. In this article we focus on those concepts which contribute significantly to our ultimate goal of clarifying the character of older people's learning and education. In the first instance, we clarify the uses of seemingly simple terms such as «learning» and «education». Next, we traverse meaning attributed to «adult education» and the increasing neglect of this term in favor of «lifelong learning» and «the learning society». As adult education has different meanings from different ideological perspectives, we examine some of the prevalent philosophies. Finally, in explaining the transition from an adult education to lifelong learning discourse, we critically examine demographic, technological, economic and cultural changes which have led to the adoption of the phrase «lifelong learning» in popular discourse.

Keywords: life-long learning, adult education, older people' learning and education.

Введение. Термины "обучение на протяжении всей жизни" и "образование на протяжении всей жизни" уже давно используются, иногда с небольшим различием между ними, для описания изменений, которые люди вносят в навыки, знания, стремления и установок на протяжении всей жизни человека. Стоит отметить, что непрерывное обучение и непрерывное образование - это не одно и то же, хотя их часто путают. Основной аргумент в пользу непрерывного образования был и остается до сих пор не политическим, а прагматическим. Ускорение перемен влечет за собой нестабильность и риск, а отсюда - личная и социальная дезориентация. Период обязательного школьного обучения, подготавливающий людей к жизни, недостаточен для этих задач, поэтому обучение должно быть пожизненным для всех - отсюда призыв движения к институционализации непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. В упрощенных терминах «обучение» рассматривается как более широкое понятие, которое является пожизненным. С другой стороны, «образование» состоит из обучения, которое является как систематическим, так и преднамеренным, обычно результатом совещательной политики на местном, национальном и глобальном уровнях. Генеалогию такого различия можно проследить в работах таких философов - аналитиков, как Питерс (1973) и Херст (1974), которые размышляли об использовании языка и производных от него понятий для придания значения этим повседневным терминам. В своем анализе термин «образования» Питерс отстаивал идею о том, что оно должно воплощать передачу того, что является ценным, обычно основанное на когнитивном развитии индивида.

Следуя по стопам Питерса, Лоусон попытался дать анализ термина «образования взрослых». По мнению Лоусона, образование взрослых в основе своей находится в гуманистической традиции и является врожденно личностным. Критики этой линии мышления об образовании взрослых утверждают, что эта концептуализация слишком рационалистична и предвзята по отношению к другим формам образования. Хотя мы признаем значительный вклад такой аналитической традиции, особенно ее внимание к жестким определениям и приверженность либеральной традиции взрослых, мы считаем ее слишком узкой для наших целей. Вместо этого мы согласны с точкой зрения Иллериса (2004), который утверждает, что в любом контексте обучения (в данном случае для пожилых людей) присутствуют три компонента обучения, а именно когнитивный, эмоциональный и социальный. В любом конкретном контексте может иметь место доминирование любого из этих компонентов. Например, в семейном обучении, преобладают эмоциональный и социальный компоненты; в университетском классе доминирует когнитивный компонент. По мнению Иллериса, обучение широко используется и имеет разные значения в разных контекстах. Он указывает на различные значения слова «обучение» следующим образом: оно относится к результатам индивидуальных процессов обучения; оно может относиться к индивидуальным психологическим процессам, которые могут привести к изменениям; оно может относиться к интерактивным процессам между индивидом и материальным и социальным миром, которые являются прямыми или косвенными предпосылками внутренних процессов; или же это слово может быть использовано почти взаимозаменяемо со словом учение.

Здесь мы принимаем философское разнообразие, подразумеваемое в слове "обучение", и признаем, что в обучении людей старшего возраста присутствует тот же самый философский динамизм.

В публикации Уизнолла (2010), посвященной улучшению обучения в пожилом возрасте, указывает на важность проведения различия между этими двумя терминами – «обучение» и «образование». В своем исследовании, проведенном в Великобритании, она исследовала собственное понимание этих терминов пожилыми людьми. В то время как некоторые участники приняли традиционные интерпретации, связанные с их более ранним обучением, такие как приобретение знаний, другие рассматривали это как расширение своих когнитивных рамок, сродни «трансформации перспективы». Кроме того, другие воспринимали малую разницу между жизнью и обучением, рассматривая и то и другое как «любую деятельность, которая раскрывает детали чего-либо ранее неизвестного». Другие участники воспринимали обучение как признак «успешного старения» в том смысле, что люди должны держать свой ум занятым, чтобы поддерживать интерес к повседневной жизни; третьи рассматривали его как синоним хорошего здоровья (обучение как терапия). Интерпретация термина «образование» обычно была связана с представлением об организованной деятельности других людей в их интересах, связанной с экспертом, который предоставляет возможность обучения в формальном контексте. В то время как пожилые люди в этом исследовании имели различное понимание обоих терминов, часто их восприятие самих себя (их идентичности как пожизненных учеников) было ограничено их соответствующими сконструированными значениями. Если чрезмерное внимание уделяется «образованию» (в отличие от «обучения»), суждения людей о себе как о пожилых ученике неизбежно будут ограничены. С другой стороны, концентрация на «обучении», как это было в исследовании Уизнолла, открывает широкие возможности для «обучающего общества», в котором дискурс обучения на протяжении всей жизни легче воспринимается пожилыми людьми.

Результаты исследования Уизнолла показывают, что пожилые люди придерживаются различных конструкций и значений для «обучения» и «образования». В то время как обучение обычно связано с прогрессом индивида в приобретении дальнейших знаний, образование ориентировано на системный подход, при котором обучение осуществляется скоординированным образом через учреждения. В классическом различии между неформальным, неформальным и формальным обучением и образованием контекст обучения варьируется от повседневного, почти случайного процесса до процесса аккультурации людей к институциональным рамкам [17].

Прежде чем проанализировать как «образование взрослых» было в значительной степени заменено на «обучение на протяжении всей жизни» необходимо рассмотреть международные, национальные, культурные, политические и социальные тенденции, которые в значительной степени повлияли на направления преобладающих идеологий, и, как следствие, место программы обучения на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями пожилых людей.

Во-первых, глобализация. Согласно Хейк (2004), глобализация понимается как процесс, характеризующийся расширением мировой экономической деятельности, (де)регулированием экономической деятельности, всемирным накоплением капитала, последствиями этих процессов для организации общественной жизни и, в частности, трудовой жизни». Хотя это можно было бы рассматривать как относительно новое явление, когда движение к глобальной экономике было ожесточенным и неумолимым, вероятно, разумнее признать, что глобализация в Евроцентрическом пространстве началась с истории западного экспансионизма, примером которого стал европейский империализм в Африке и других местах. В более общем смысле глобализация существовала всегда, когда имело место «неограниченное накопление, управление и перераспределение природных ресурсов, производства, труда, капитала и все более широкое владение знаниями» [5].

Во многом члены клуба «Большой восьмерки» определяют экономические направления не только стран - участниц, но и всех стран мира. Глобальный капитализм проводит различие между нациями и внутри наций в отношении того, кто имеет готовый доступ к адекватным ресурсам, включая образование. Филд (2002) предостерегает от чрезмерного использования глобализации в качестве экономического детерминанта; вместо этого он предпочитает, чтобы термин «глобализационные тенденции» лучше использовался для отражения растущих движений в направлении культурной стандартизации. Важно отметить, что страны имеют некоторую автономию, чтобы противостоять глобальным силам, но это значительно варьируется от страны к стране. Филд указывает, что в связи с глобализацией, обучение на протяжении всей жизни может быть использовано двумя способами: в качестве защиты - повышение квалификации населения может помочь защититься от экономики с низкой заработной платой, отнимающей работу за рубежом; в качестве носителя - чтобы стать глобальным гражданином, полезно приобрести новые лингвистические и социальные навыки. Таким образом, глобализация может иметь противоречивые последствия для национальных экономик. С одной стороны, как угроза местной и региональной идентичности. С другой стороны, как возможность для людей расширить свой опыт за пределы местных границ [2].

В дискуссии о различных способах глобализации Джарвис (2007) подробно останавливается на различных теоретических подходах и различиях, чтобы подчеркнуть предпосылки и последствия глобализации. Во-первых, империализм европейских держав на тогда еще не нанесенных на карту континентах позволил создать новые рынки и перевести ресурсы из бедных стран в богатые. Во - вторых, теория модернизации объясняет, как слаборазвитые страны испытывали крайние трудности в преодолении традиций, ограничивая тем самым инновации, необходимые для быстрого экономического развития. В-третьих, неомарксистские взгляды, как правило, подчеркивают экономическую зависимость бедных стран от богатых. В-четвертых, теория мировых систем указывает на то, что международное разделение труда сформировалось на основе модели мира «центр-периферия». Так же, Джарвис ссылается на теории способа производства, которые объясняют, что страны недостаточно развиты из-за внутренних факторов, а не глобальных. Таким образом, существует целый ряд сопутствующих объяснений феномена глобализации, большинство из которых начинаются с анализа экономических факторов, но расширяются и включают связанную с ними культурную и политическую динамику. Достижения в области технологий и коммуникаций.

В последнее время стремительный прогресс в области технологий и коммуникаций шел в геометрической прогрессии со скоростью. Очевидно, что существует прямая связь между глобализацией и взрывом знаний, который продолжается по всему миру. При этом, большинство пожилых людей не владеют компьютером, несмотря на растущее число серебряных серферов. Существует положительная корреляция

между разделением ИТ и разделением обучения среди пожилых людей [8]. Как отмечает Уэлтон (2005), описывая переход от индустриализации к современному информационному веку, наши общества стали насыщенными динамическими образами почти в каждом уголке нашей жизни. Информационное общество надвигается на нас, но есть парадокс: «информация есть везде, и везде мы невежественны» [15]. Большая доступность информации для большинства граждан не обязательно приводит к тому, что они становятся образованными гражданами. Средства массовой информации влияют на принятие решений людьми, но способность людей критически интерпретировать массу слов, символов и образов уменьшилась. Как общества потребления, мы призваны удовлетворять свои потребности и создавать новые потребности для дальнейшего потребления. Обучающееся общество должно выйти за рамки потребительства и потребления знаний; оно должно возглавить процесс конструирования знаний, представляющих ценность для различных составляющих, на протяжении поколений.

Во-вторых, неолиберализм. Главным политическим и экономическим императивом во многих западных странах стало появление неолиберализма. Это транснациональное движение привело к довольно резким социальным изменениям в этих странах. Точное определение понятия «неолиберализм» является спорным. Однако ясно, что неолиберализм тесно связан с экономическим рационализмом. Новое право - это не монолитное образование, а скорее набор действующих принципов, поддерживающих свободный рынок и антифашистскую или социально-демократическую политику. Олсен и др. (2004) объясняют, что неолиберализм стремится создать личность предприимчивую и конкурентоспособную (которая действует из личных интересов), но которая также реагирует на императивы государства, то есть не действует независимо от государства. Дело не в том, что концепция эгоистичного субъекта заменяется или исчезает новыми идеалами неолиберализма, а в том, что в эпоху всеобщего благоденствия воспринимаемые возможности лени создают необходимость в новых формах наблюдения, оценки результатов деятельности и контроля в целом.

Некоторые примеры неолиберализма в области образования включают в себя:

1. Государственная политика в области образования взрослых напрямую связана с экономикой знаний; работники сферы знаний должны повышать свою профессиональную квалификацию, чтобы быть более конкурентоспособными на международном уровне.

2. Растет число частных поставщиков услуг в сфере высшего образования во многих сферах: языковые школы, парикмахерские услуги, гостиничный бизнес, индустрия красоты и т.д.

3. Государственные средства на научные исследования становятся все более спорными в связи с сокращением числа направлений финансирования научных исследований.

4. Движение от образования взрослых к обучению на протяжении всей жизни, где акцент делается на развитие навыков, в первую очередь ориентированных на молодежь.

5. Повышенное стремление к профессионализации для обучения и профессионального развития; эксперты обладают знаниями, которые можно передать в основном добровольческой рабочей силе.

6. «Управляемый вход» в высшее образование, так что только самые подготовленные студенты могут поступить в академию (то есть гибель социальной справедливости).

Эти изменения наблюдаются в большинстве стран. В этом пространстве правительства ведут переговоры между крайностями социального благополучия и рыночного либерализма.

Исторически сложилось так, что образование взрослых во многом сформировало свою идентичность благодаря активной пропаганде либерального образования, то есть образования, более тесно связанного с гуманитарными, социальными науками, литературой и естественными науками. Это образование ценится само по себе. Его истоки восходят к ранним грекам, таким как Платон и Сократ, где образованный человек (sic) был погружен в интеллектуальные силы в поисках истины. Эта традиция свободных искусств была усилена ее тесной связью со средневековой христианской церковью. Согласно Элиасу и Мерриаму (1980), эта традиция сильно повлияла на классическую гуманистическую философию образования и была усилена акцентом просвещения на рациональное мышление и интеллектуальность. В то время как либеральное образование взрослых было тесно связано с аналитическими философами, такими как Питерс и Херст, оно также не было несовместимо со многими принципами гуманистического образования взрослых, поддержанными такими учеными как Ноулз (1980).

В противовес интеллектуальным и рациональным акцентам либерального образования взрослых в последнее время появляется профессионально-техническое образование. С его акцентом на практическом и инструментальном, профессиональное образование выросло из необходимости обучения рабочих в промышленной революции, чтобы добиться большей эффективности на рабочем месте, чтобы максимизировать производительность и прибыль. Основное внимание уделялось не развитию интеллекта, а расширению набора навыков масс, занятых на фабриках и в тех местах, где эффективность приобретала большее значение.

Напряженность между либеральными и профессиональными направлениями образования взрослых заметно проявляется при обучении людей профессиям (например, врачам) и парапрофессиям (например, медсестрам или акушеркам). Возможно, профессионалы нуждаются в сильных аналитических способностях для решения возникающих проблем и новых ситуаций. С другой стороны, они также нуждаются в специальных знаниях и компетентности в выбранной ими области, чтобы клиенты могли чувствовать себя уверенно в принятии решений. В более современных аргументах тенденция сводится к минимизации этой дихотомии между либеральным и профессионально-техническим образованием, к отставанию того, что Гонци (2004) называет «новой парадигмой обучения», основанной на «реляционной компетентности». Такой подход к обучению на рабочем месте «сближает общее и профессиональное, общее и специфическое». Он выступает за новую, более целостную концепцию компетентности, где существенной задачей является «смещение акцента профессионального образования с подготовки индивидуального сознания на социальные условия, в которых индивид становится частью сообщества практиков».

В области образования взрослых проявляется разрыв между образованием взрослых и профессиональным образованием во многих странах. Следовательно, во многих странах в последнее десятилетие новый акцент был сделан на обучении взрослых (как части непрерывного образования) и фактическом распаде образования взрослых как отдельного образования.

Выводы. Таким образом, образование взрослых является проблемной областью практики. Существует множество значений, приписываемых образованию взрослых и образованию пожилых взрослых из-за различных философских подходов. Однако более глубокая интерпретация образования взрослых

разрабатывается путем его локализации в рамках доминирующих общественных тенденций, таких как глобализация. Его вариативные дискурсы также могут быть расположены в историческом контексте, где преобладающие проблемы оказались особенно устойчивыми к готовому разрешению. Образование взрослых остается фрагментированной областью, которая уступает место новому дискурсу непрерывного образования.

Литература:

1. Лапшова Е.С. Влияние профессиональной подготовки, переподготовки на трудовую деятельность пожилых людей // С.В. Николаева. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2019. № 4 (44). С. 137-149.
2. Field J. Well-being and happiness: Inquiry into the Future for Lifelong learning (IFLL). 2009.
3. Finsden B. Derivative and indigenous modes in older adult education in Aotearoa/New Zealand. In B. Merrill & P. Armstrong (Eds.), Looking back, looking forward: learning, teaching and research in adult education past, present and future. 2010. Proceedings from the 40th Annual SCUTREA conference held at the University of Warwick, 6–8 July, Coventry, pp.141-147.
4. Gries T., Jungblut S., Krieger T., Meier H. Statutory retirement age and lifelong learning. 2006.
5. Hake B.J. Globalisation and transformations in the past and present of adult learning. 2004.
6. Illeris K. The three dimensions of learning. Denmark: Roskilde University Press. 2004.
7. Lawson K.H. Philosophical concepts and values in adult education, Nottingham: Barnes and Humby. 1975.
8. McGivney V. Adult learning at a glance. Leicester: NIACE. 2006.
9. Peters R.S. Authority, responsibility and education. London: Allen and Unwin. 1973.
10. Rogers W.A. Attention and aging. In D.C. Park & N. Schwartz (Eds.), Cognitive Aging: A primer. Philadelphia, PA: Taylor and Francis. 2002. Pp. 57-74.
11. Rogers A. Adults learning for development. London: Cassell Educational. 1992.
12. Schon D.A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1987.
13. Stenberg A., Westerlund O. Flexibility at a cost – Should government stimulate tertiary education for adults? The Journal of the Economics of Ageing. – 2016. № 7. Pp. 69-86.
14. Wain K. The Learning Society in a Postmodern World: The education crises. New York: Peter Lang Publishing. 2004.
15. Welton M. Civil society. In L.M. English (Ed.), International Encyclopedia of adult education. New York: Palgrave Macmillan. 2005. Pp. 100-101.
16. Welton M. Designing the just society: A critical inquiry. Leicester: NIACE. 2005.
17. Withnall A. Improving learning in later life. London: Routledge. 2010.
18. Withnall A, McGivney V., Soulsby, J. Older people learning: Myths and realities. Leicester: NIACE. 2004.

Педагогика

УДК 371

**старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики
Академии психологии и педагогики Лебедева Наталья Алексеевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)**

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Целью статьи является проанализировать понятие «взаимодействие» и определить особенности социального взаимодействия старших дошкольников. Основное содержание исследования составляет анализ понятия «взаимодействие» с точки зрения различных наук - педагогики, психологии, социологии, философии. В статье приведен анализ взглядов исследователей по вопросам социального взаимодействия старших дошкольников, а также особенности социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения. Проведенный анализ выявил особенности социального взаимодействия старших дошкольников, которые характеризуются серьезными трудностями. Автор стремится проследить процесс социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения. В статье представлено обобщение теоретического материала по вопросам социального взаимодействия старших дошкольников. Автором определены особенности социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения, обобщен материал по исследуемой теме.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, старшие дошкольники, коммуникативные действия, дошкольники с особыми образовательными потребностями.

Annotation. The purpose of the article is to analyze the concept of "interaction" and determine the features of social interaction of older preschoolers. The main content of the research is the analysis of the concept of "interaction" from the point of view of various sciences - pedagogy, psychology, sociology, philosophy. The article analyzes the views of researchers on the issues of social interaction of older preschoolers, as well as the peculiarities of social interaction of older preschoolers in the context of integrated learning. The analysis revealed the features of social interaction of older preschoolers, which are characterized by serious difficulties. The author seeks to trace the process of social interaction of older preschoolers in the context of integrated learning. The article presents a generalization of theoretical material on the issues of social interaction of older preschoolers. The author defines the features of social interaction of older preschoolers in the context of integrated learning, summarizes the material on the topic under study.

Keywords: social interaction, older preschoolers, communicative actions, preschoolers with special educational needs.

Введение. Вопросы, связанные с взаимодействием людей, составляют объект анализа различных наук - педагогики, психологии, социологии, философии. Любое явление, имеющее социально-психологический характер, является следствием взаимодействия между людьми, взаимодействия человека и общности людей, взаимодействия между общностями людей.

Вопросы, связанные с взаимоотношениями в период детства, отражены в публикациях зарубежных авторов - А. Шутценберга, Г. Барри, Л. Морено, М. Коннера, Л. Джозефсона, а также представителей отечественной науки - П.М. Яковсона, И.В. Страхова, Я.Л. Коломенского и других. Анализ осуществляемой старшими дошкольниками совместной деятельности, общения, взаимодействия являлся представлен в научных работах А.П. Усовой, А.А. Вайсбург, Е.О. Смирновой, В.В. Давыдова, А.Г. Рузской, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрика, М.И. Лисиной, В.Я. Ляудис, А.А. Люблинской и других.

Изложение основного материала статьи. Термин «взаимодействие» является определяющим в понятии социального взаимодействия. Данный термин представляет собой соединение двух слов - действие и взаимный. Первое из них определяет проявление в деятельности той или иной энергии, второе - общность для всех субъектов. Возникновение взаимодействия связано с ситуациями, когда возникает потребность в содействии, выполнении деятельности, обсуждении, решении, согласовании различных интересов. Данное понятие обладает единым содержанием в различных отраслях знания. При этом в различных отраслях знания дефиниции указанного понятия опираются на особенности, присущие объекту исследования соответствующей отрасли.

В философии понятие взаимодействия определяется в виде любых отношений и связи между объектами и явлениями, имеющими материальный характер, в виде процесса взаимного влияния, которое тела оказывают друг на друга. Взаимодействие обуславливает существование любых материальных систем, их структурную организацию, их объединение в рамках системы, имеющей более высокий порядок. Взаимодействие является свойством, присущим всем явлениям, процессам и телам.

В педагогике существует понятие педагогического взаимодействия, которое является разновидностью межличностного взаимодействия ребенка, личным контактом между воспитателем и воспитанником (или рядом воспитанников), в качестве следствия которого взаимно изменяются их установки, поведение, отношения, деятельность.

В психологической науке взаимодействие рассматривается в качестве процесса, в рамках которого объекты (субъекты) воздействуют друг на друга напрямую или опосредованно, порождающего взаимообусловленность, взаимосвязь, включающего различные формы общения и деятельности, осуществляемой совместно, процессов обмена (эмоциями, информацией, энергией), прямых и обратных воздействий.

Социология оперирует таким понятием, как социальное взаимодействие. Оно трактуется как непосредственные контакты, взятые в их социальном аспекте. В рамках данных контрактов коммуницирующие лица осуществляют взаимное влияние.

Классификация общения, соответственно, представляет собой составную часть классификации форм, видов социального взаимодействия. Так, П.А. Сорокиным предложен вариант построения классификации уровней, форм, видов социального взаимодействия. Указанное взаимодействие трактуется исследователем в качестве взаимодействия людей, которое существует, в случаях, когда внешние акты, переживания психического характера определенного человека зависят от состояния другого человека (или других людей). Внешние действия людей опосредуются психическими переживаниями, в особенности в случае актов, совершаемых сознательно [7]. Таким образом, психические переживания определяют содержание, смысл указанных актов. Психические переживания имеют форму представлений, ощущений, эмоций, чувств, мыслей. Внешние акты представлены доступными для наблюдения реакциями, рефлексам. Поведение человек представляет собой комплекс подобных внешних актов. По мнению автора, социальное взаимодействие может осуществляться в случае, если имеются: как минимум два человека, которые влияют на поведение, переживания друг друга; акты, с помощью которых осуществляется указанное влияние; посредники, которые передают соответствующие акты от одного участника взаимодействия другому. Указанные условия отражают структуру взаимодействия. На основе указанных составляющих социальное взаимодействие может быть классифицировано по характеру коммуникации; числу участников, их особенностям; характеру актов, предмету взаимодействия.

С точки зрения характера отношений между субъектами возможна классификация социальных взаимодействий с выделением следующих видов: творческих, институциональных; прямых, в которых участвуют сами партнеры, либо косвенных, в которых присутствует проводник (определенное лицо, тот или иной предмет); неформальных, формальных; публичных, частных (при контакте с присутствием внешних наблюдателей либо в их отсутствие); продолжительных, стабильных, и незапланированных, кратковременных, преходящих.

С точки зрения характера межличностных отношений возможно выделение таких видов социального взаимодействия, как бездействие, противодействие (в виде противоборства, соперничества), содействия (в виде компромиссного взаимодействия, пассивного принятия и сотрудничества).

Уклонение от взаимодействия представлено бездействием. Противодействие может выступать в виде: активного создания препятствий друг другу в результативном выполнении деятельности (противоборства); стремления субъектов к тому, чтобы победить, превзойти друг друга (соперничества).

Содействие может осуществляться в виде: участия в соглашениях на основе частичного отказа от собственных интересов, уступок (компромиссного взаимодействия); принятия одним субъектом деятельности, которую осуществляет другой субъект, без активного участия в совместной работе (пассивного принятия); активного взаимного содействия в достижении результатов, осуществляемого последовательно либо одновременно (сотрудничества). Социальное взаимодействие может приводить к следующим результатам: обособлению, дистанцированию; конфликту субъектов, которые участвуют во взаимодействии; формированию основывающегося на согласии коллектива, достижению общей цели.

Следует отметить определяющее значение социального взаимодействия с точки зрения формирования личности, формирования чувств, эмоциональной сферы индивида. Существенное значение для выработки устойчивых форм эмоциональных реакций индивида имеет то, какие переживания вызывают те, кто взаимодействует с индивидом при оценке его поступков, и какие переживания возникают у индивида, когда он оценивает поступки, дела других людей. Также следует отметить значимость социального взаимодействия с точки зрения волевого развития индивида, формирования целеустремленности, собранности, смелости, решительности, настойчивости.

Результаты педагогических исследований подтверждают значимость социального взаимодействия. В данных исследованиях отмечается существование связи между развитием личности и межличностным

взаимодействием. Исследователи прошлого века отмечали значимость взаимодействия между детьми с точки зрения воспитания гуманности, развития общественных, познавательных интересов, самосознания детей.

С.Т. Шацкий анализировал возможные способы управления детским коллективом на основе исследования межличностных взаимоотношений детей [9].

В период старшего дошкольного возраста формирование определенного уровня зрелости в социальном отношении, обусловленного особенностями возраста, определяется организацией видов деятельности, доступных ребенку, личностными, психофизическими достижениями развития, самостоятельностью при решении простейших бытовых вопросов, определенной самостоятельностью поведения.

А.Г. Рузской выделен ряд особенностей взаимодействия со сверстниками, которые являются специфичными в сравнении с общением детей и взрослых. Данные особенности состоят в следующем. Общение со сверстниками на протяжении дошкольного детства проходит определенные этапы. Общение с ровесниками в возрасте 3-5 лет является элементом деятельности игрового характера, практические действия представляют собой средства общения, являющиеся комплексными [4].

У детей старшего дошкольного возраста общение выделяется из деятельности предметно-практического, игрового характера. Все более часто взаимодействие переходит из игрового сотрудничества в область личностных контактов между детьми. Речь приобретает вне ситуативный характер, существует самостоятельно от действий предметного характера. Возникает возможность общения посредством речи в отсутствие необходимости опираться на предметные действия и поддерживать зрительный контакт. Значение средств общения, являющихся экспрессивно-мимическими, к завершению периода дошкольного детства снижается. В качестве ключевого средства коммуникации выступает речь.

Коммуникативные действия характеризуются существенным многообразием. В общении со сверстниками происходит появления сложных форм поведения в виде кокетства, притворства, выражения обиды, стремления сделать вид и др.

В старшем дошкольном периоде происходит формирование речевого взаимодействия. Общение утрачивает зависимость от действий предметного характера и предметов, наблюдается общение по поводу собственных предпочтений, жизненных событий и др. Количество высказываний, являющихся внеситуативными, увеличивается. Зачастую в процессе взаимодействия с предметами в процессе игры старшие школьники общаются на отвлеченные темы, и по завершении общения продолжают игру. Общение является насыщенным эмоциями. Действия, которые адресованы другому ребенку, характеризуются значительной аффективной составляющей.

Контакты со сверстниками являются не регламентированными, стандартизированными. Общение со взрослыми дети реализуется в определенных формах поведения, тогда как взаимодействие с другими детьми в дошкольный период сопровождается использованием разнообразных видов движения и действия. Таким образом, при общении со сверстниками формируются условия для проявлений, являющихся свободными, индивидуальными. Инициативные действия доминируют над действиями ответного характера. Данная особенность проявляется в отсутствии возможности продолжения диалога в случаях, если партнер не проявляет ответную активность.

Вариантом субъект-субъектного взаимодействия является взаимодействие между ребенком и другими детьми. Данное взаимодействие обеспечивает возможность для ребенка выявить сущность самостоятельных действий, осуществляемых человеком в обществе в соответствии с принятыми в обществе нормами, основная из которых состоит в самоуважении, соотносящемся с уважением других.

В качестве наиболее важного этапа взаимодействия на межличностном уровне для ребенка выступает вступление в детский коллектив, определение собственного положения в группе, формирование контактов с другими детьми. Данное взаимодействие реализуется в общении, в осуществляемой детьми совместной деятельности.

Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская указывают на существование форм взаимодействия между детьми, которые могут быть выделены с учетом возраста детей. Каждой из данных форм соответствует особое содержание. Данные исследователи предлагают выделять внеситуативно-деловую, ситуативно-деловую и эмоционально-практическую формы [6].

Эмоционально-практическая форма общения является наиболее простой. В рамках данной форм происходит совместное участие детей в различных играх.

В старшем дошкольном возрасте в качестве типичной формы взаимодействия выступает такая форма, как ситуативно-деловая. В рамках данной формы происходит выражение потребности детей сотрудничать друг с другом. Взаимодействие в такой форме, как ситуативно-деловая, формирует пространство совместной жизни и деятельности детей. В данном пространстве формируются и оптимизируются эмоционально-психологические отношения детей, основу которых составляют собственные ценности ребенка, ценности других детей, индивидуальные особенности каждого из участников взаимодействия.

В.Н. Сагатовский определяет другую классификацию типов взаимодействия. В данной классификации представлена совокупность форм, в которых осуществляется переход к общению между людьми от управления, в котором один человек является субъектом управления, второй - его объектом [5].

Выводы. Первый уровень связан с манипулированием. Один человек использует другого в качестве средства для достижения собственных целей. В данном случае второй человек полностью рассматривается как объект. Второй уровень связан с так называемой рефлексивной игрой. Субъект, осуществляя собственную деятельность, признает устремления второго субъекта. При этом самооценку второго субъекта отрицает первым. Первый стремится к тому, чтобы осуществлять собственную деятельность, не принимая во внимание интересы второго, создавая препятствия для деятельности последнего. Следующий уровень соответствует правовому общению. Право на существование устремлений у партнера по общению признается каждым из его участников. Они стремятся к выработке согласованного варианта, к определению правил, на которых основывается согласование. Стремление к тому, чтобы доминировать, получать исключительно выигрыш для себя сменяется на стремление к справедливости. При этом подобное стремление обуславливается не внутренними, но внешними причинами.

Наиболее высокий уровень отношений субъектов друг с другом соответствует общению, основанному на нравственности. Участники общения рассматривают совместную деятельность в качестве следствия согласования деятельности каждого из них.

Начало формирования внеситуативно-деловой формы соответствует старшему дошкольному возрасту. Ее окончательное формирование происходит уже в период посещения школы.

Социальное взаимодействие дошкольника обладает интегративной природой и включает следующие компоненты:

- мотивационный, как потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей – взрослых и сверстников;
- когнитивный, или познавательный, – наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности;
- поведенческий, или собственно коммуникативный, – эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в культурном обществе;
- эмоциональный – как умение обходиться со своими чувствами и эмоциями (понимание, выражение) и с чувствами и эмоциями других людей.

Социальное взаимодействие старших дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения характеризуется серьезными трудностями в овладении им умениями и навыками сотрудничества со своими сверстниками. Для детей с нормативным развитием эти умения также не являются простыми. Дети с нормативным развитием испытывают те же трудности, что дети с особыми образовательными потребностями – трудно осознать и принять заданную педагогом цель деятельности как общую для всех участников и удержать ее, трудно согласовать свои действия с действием партнера, трудно принять точку зрения другого, трудно оценить общий результат совместной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями. Дети с нормативным развитием в подавляющем большинстве не проявляют желания сотрудничать и взаимодействовать вместе со сверстниками с особыми образовательными потребностями. Это может быть обусловлено тем, что у них отсутствуют необходимые умения межличностных взаимодействий, которые способствовали бы положительной результативности в совместной деятельности.

Таким образом, мы проанализировали понятие «социальное взаимодействие» с точки зрения наук философии, социологии, психологии и педагогики. Нами были определены разновидности социального взаимодействия. Выявлено, что отношения в социуме представлены социальным взаимодействием. Определяющей характеристикой общества, межличностных отношений, существующих между субъектами общества, являются основная форма и вид взаимодействия в обществе. Представлены особенности формирования социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения. Анализ психолого- педагогической литературы позволил выявить особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, формы взаимодействия дошкольников, компоненты социального взаимодействия, проанализирована психолого-педагогическая характеристика совместной деятельности дошкольников, проведен анализ современного программно-методического обеспечения дошкольного образования. В ходе изучения современной психолого-педагогической литературы мы проанализировали особенности взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями с их сверстниками с нормативным развитием, которые характеризуется серьезными трудностями. Это выражается в неумении находить подход к партнеру по общению, поддерживать и развивать установленный контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному ребенку, отмечают сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека.

Литература:

1. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. - М.: Изд-во «Аркти», 2008. - 96 с.
2. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие. - М. - Айрис-пресс, 2011. - 128 с.
3. Ключева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение. Дети 5-7 лет - 2-е издание переработанное и дополненное. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. - 160 с.: ил.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А.Г. Рузской. - М., 1989
5. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). Ч. 1. Введение. Философия и жизнь. - СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1997. - 224 с.
6. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 160 с.
7. Сорокин П.А. Малоизвестные статьи П.А. Сорокина. // Социология. 2014. №11. С. 124-163.
8. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. - Ростов н/Д.: Феникс: Издательский центр «Школа развития», 2005. - 256 с.
9. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина. М., 1980. - Т. 2

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

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

директор Оболонский Юрий Владимирович

Автономная некоммерческая организация «Институт здоровьесберегающих технологий и окружающей среды» (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ И СМЫСЛ В ПОСТРОЕНИИ ТЕЗАУРУСА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. Степень и характер взаимовлияния, взаимопроникновения, рамочные ограничения условий существования категорий «значение», «смысл», «мотив», присутствующих на всех этапах обучения, относятся к одной из сложнейших проблем дидактики. Построение личного тезауруса как одно из условий успешности обучения в решающей мере определяется уровнем начальной обученности обучающегося и совершенством учебных текстов, предоставляемых образовательной системой. Некоторым аспектам корреляции элементов дидактики посвящена данная статья.

Ключевые слова: смысл, значение, мотивация, тезаурус, учебная информация, познание, критерии.

Annotation. The degree and nature of mutual influence, interpenetration, and framework limitations of the conditions for the existence of the categories "value", "meaning", and "motive" present at all stages of learning are among the most complex problems of didactics. The construction of a personal thesaurus as one of the conditions for the success of training is determined to a decisive extent by the level of initial training of the student and the perfection of educational texts.

Keywords: meaning, value, motivation, thesaurus, educational information, cognition, criteria.

Введение. Традиционная педагогика устанавливает исходным превалирующим принципом внешний детерминизм. Современное образование основывается на парадигмах, ориентированных на личностно-смысло-ценностные технологии приобретения знаний. Это позволяет рассматривать процессы личностного развития, определяемые несколькими искусственными средствами, как процедуры-функции, реализующие смысл образования в формах самоконструирования обучающимся собственного духовного мира [3].

Основное содержание мыслительной деятельности в образовательном процессе - овладение значением воспринимаемых учебных сообщений и порождение смыслов. Цель организации учебной деятельности: сформировать структуру понятий тезауруса «на основе логики смыслов», выстраивая цепи фактов, формирующих содержание объекта смысла, с учётом потоков элементов информации-значения и сопровождающей его совокупности элементов информации-мысли расшифровывающих спорные, неявные позиции выводов, заключений, утверждений [16]. Воспринятая и осознанная «обучающая» информация формирует личный тезаурус.

Изложение основного материала статьи. В процессуальном плане значение и смысл, являясь активными элементами образовательной технологии, создают диалогическую оппозиционную пару. Объект «предъявляет» реально подтверждённое значение, смысл порождается субъектом. Рекуррентно организованный переход функционирует неразрывно и непрерывно. Фоном, базисом, эффективным условием существования этой функции выступает активная мыслительная деятельность. В этой ситуации смысл предъявляет себя в форме совершенного психологического конструкта, создаваемого на основании некоторого счётного множества иерархически организованных (преимущественно под влиянием паттерновых мотивов) элементов мысли и значений [16].

В исходной, несколько упрощённой организации тезаурус как целостная система может быть представлен в форме некоторой логико-пространственной системы, обладающей строго оговоренными счётными характеристиками, подчинённой законам целесообразности и находящейся в состоянии непрерывного обновления [7]. Целостность этой многомерной структуры-образования подчиняется положениям и понятийному аппарату теории множеств, теории вероятностей, математической статистики. Индивид, наблюдая и воспринимая факты действительности, объединяет и номинирует элементы учебных сообщений в некоторые концентрированные выборки, понижая энтропию конструируемой в данный момент единичной дискреты тезауруса.

Заполнение тезауруса (построение словаря) производится либо наложением некоторой логической схемы на внеязыковые реалии с последующим корректирующим соотношением с предложенным значением слов, либо индуктивно - производя интерпретацию языковых значений, пошагово укрупняя и обобщая рассматриваемые единицы. Последняя схема позволяет автору-владельцу тезауруса достаточно свободно интерпретировать исследуемый материал [8].

Как категории «значение» и «смысл» анализируются в процессе исследования элементов и механизмов мысли. Участвуя в форме составляющих понятий-блоков, наполняющих содержание учебных сообщений во всём образовательном процессе, определяя, фактически полностью, ценности учебной информации, они тестируют качественные параметры-характеристики восприятия, усвоения, применения передаваемых знаний. Потребительская стоимость знаний, становящихся собственностью обучающегося, в решающей мере определяется оптимальным сочетанием значения и смысла, закладываемых в понятийный аппарат создаваемого тезауруса [16]. Теснейшим образом коррелированные системы значений и смыслов обеспечивают (одновременно и модифицируя и выполняя функции паттерна в потоке сообщений) преобразование-репрезентацию поступающей информации к семантическим формам её восприятия [17].

Предлагаемые в процессе обучения тексты (дидактический материал) воздействуют на обучающегося одновременно как минимум в двух плоскостях, проявляя опосредовано-пассивное и активно-обучающее начала. Эти воздействия порождают внутренний диалог, результирующий смысл которого без

комментирующего сопровождения преподавателя выступает всего лишь в виде шаблона, эталона, надежного достаточно низким потенциалом, предназначенным для ретроспективного копирования [10].

Концентрированная семантика общения, представленная в тексте учебного сообщения, позволяет обучающемуся выделить план значений – систему отражения взаимосвязи предметов и явлений действий и план смыслов – структуру, последовательно выражающую мотивацию отношений личности к этим элементам. В процессе осознания содержания текста субъект активно создаёт смысловые опорные пункты, активизирующие феноменологическую редукцию, позволяющую в конструируемом образе объекта выявить исходную ценностно-смысловую связь, послужившую отправной позицией создания знания о самом объекте [18]. Воспринимаемые знаки алфавитов сообщений (языковые константы, звуки, символы, эмоции) непрерывно сличаются с эталонами, ранее «заполнившими» тезаурус, и заменяются на конкурсной основе, вновь приобретаемыми элементами, утверждаемыми как приоритетные версии новизны.

Первоначальная отчуждённость поступающей информации преодолевается активным подключением личностных структур технологично грамотно спроектированного тезауруса. Знаковая информация, представленная строго организованными композициями внеличного значения, преобразуется в личностные смыслы, что стимулирует формирование дополнительных компетенций, повышая профессиональную подготовку и совершенствуя человеческий потенциал обучающегося [9].

Чёткость распознавания, оценивания, объективизации информации определяется процессуально оговариваемыми вариантами применяемой обучающей деятельности и широтой использования при этом самых различных алфавитных систем (язык, символ, звук и т.д.). С позиций понятия отчуждения психолого-педагогический конструкт рельефно высвечивает логически обрамлённый процесс «извлечение логоса из окружающих событий». По сути, определяется гибкий алгоритм, механизм, деятельность которого подтверждает принадлежность процессов отчуждения к классу характерных атрибутов тезауруса [1]. В решающей мере показатель распознавания зависит от уровня интеллекта и мощности тезауруса индивида.

Являясь психическим феноменом, знания сугубо индивидуальны и в этом смысле доступны психике лишь одного человека. Обработка знаний (восприятие, анализ, усвоение, создание образов и т.д.), выраженных на вербальном уровне в идеографической, понятийной форме, требует от обучающегося перевода их содержания на языковую базу знаково-символьных значений. Происходит «осмысление значений», что неизбежно подключает весь аппарат мыслительной деятельности индивида.

Адекватность сформированных значений определяется мотивацией, стимулами, позицией. В качественно иной постановке та же мотивация характеризует процессы создания, утверждения, оценивания смыслов, находящихся в плоскости нормальной (ортогональной) по отношению к плоскости присутствия и развития значений.

Значение может быть скоординировано только по отношению к конкретному моменту времени. Смысл в этой ситуации трудно определяем, но смысл может быть отнесён как к прошлому и будущему, так и к настоящему (текущему) отрезкам своего существования. Разница временных отметок рассматривается как длительность предьявительного влияния смысла. На этот параметр ориентируется преподаватель-лектор, излагающий материал, учитель, деятельность которого направлена на процедуры закрепления и усвоения содержания занятий и педагог, контролирующей степень достижения обучающимся должного качества компетенций [5].

«Передача значений», первоначально скрытых для обучающегося в учебном тексте, сопровождается процессом расшифровки каждого знака, что затрагивает, как интенциональные составляющие знака, так и его денотантные характеристики. Поиск расширенных трактовок содержания сообщений, переводит обучающегося в положение-роль заинтересованного приёмника информации, преобразующего на основе собственных знаний внутреннее понятийное информационное содержание знаков в новое производное понятие, наделяемое потенциальными «дендритами», ориентированными на активный отбор перспективных связей-присоединений. Логика развития тезауруса, как определяющий мотив-цель в этой ситуации состоит в энергичном присоединении областей влияния и расширении возможностей информационной «подпитки» субъекта [9].

Присутствуя и активно проявляя себя в единичных высказываниях, употребляемый элемент (термин, утверждение, определение и т.д.) демонстрирует функциональное единство смысла и содержания в локальной области «распространения и влияния» предьявляемого информационного сообщения. При этом смыслу в дискурсивно построенном обучении отводится, как правило, роль лидера. Будучи континуальной структурой, смысл определяет общий алгоритм построения высказывания, привлекая семиотически обусловленные дискретно организованные конкретные значения [14]. Контекст высказывания обуславливает некоторое «размывание» смысла, что требует непрерывного внесения достаточных уточнений, дополнительного применения некоторой совокупности вербальных и невербальных значений, мобилизуемых по запросам из долговременной памяти. В конечном итоге, в несколько итераций достигается необходимо точная интерпретация смысла высказывания [11].

Ознакомление с текстом, его прочтение и осознанное восприятие порождает встречное движение создания образа текста и раскрытие его смысла. Текст, при познавательной деятельности интерпретируется, в то время как коммуникативная составляющая отходит на второй план. Аргументированность общения и последующего построения грамотного ответа полностью коррелирует с совершенством и степенью совпадения структур восприятия и формируемым обучающимся вариантом реакцией-ответом [15].

В совокупности извлекаемая информация систематизируется на уровнях значения и смысла. В качественно иной плоскости выделяют отдельные сегменты переработки информации: анализ языковых единиц текста; выделение причинно-следственных связей; проникновение в имплицитно выраженный смысл. Трансформация текста сопровождается выработкой личностного отношения ко всему рассматриваемому блоку (сообщению) в целом. Критическое соотнесение текста с опытом обучающегося, зафиксированным в формах-образах эталонов, устанавливает связи уровней «текст – действительность» и «текст – реципиент», выраженные и закреплённые в представленных мнениях и защищаемых аргументах. Показательна перманентная предикативизация элементов информации, самостоятельно выполняемая обучающимся, в степени и объёме, полностью определяемом совершенством организации и полнотой наполнения понятийного запаса его тезауруса [15].

При детальном рассмотрении смысловое восприятие в некотором приближении представляется последовательностью операций: 1). Передача и восприятие информации; 2). Выделение искомой информации

из общего потока; 3). Сопоставление и размещение выделенных блоков в массе ранее приобретённого опыта (первичное помещение в тезаурус); 4). Анализ и оценка с использованием методов отличия и подобия; 5). Субъективная оценка и ранжирование, предвосхищение последствий при принятии информации как истинной; 6). Углублённая самооценка процесса и собственного места в нём [4].

Целеориентированное аналитическое мышление выстраивается в следующей темпированной структуре: 1). Формулирование целезадающего и рамочно обозначающего тезиса; 2). Создание комплекса характеристик, уточняющих и конкретизирующих тезис; 3). Анализ блоков наличествующей информации (описаний, фактов, подходов к проблеме); 4). Разработка в режиме реального времени и далее в расширяющемся поле исследования концептов, формулирующих в развитии общие положения, определения, принципы, с выходом на закрепление вариантов решений [13].

В этой последовательности исследуются, оцениваются и систематизируются (для выработки некоторых целевых обобщающих алгоритмов) структуры построения анализируемых сообщений, при этом внутренний и внешний контроль-сличение производятся в режиме on-line. Выполненное сопоставление собственного понимания с мнением проверяющего, контролёра, в зависимости от «строгости» критериев их мощности, возможности дальнейшей модификации и коррекции ответа служит некоторой командой на принятие воспринимаемой информации для помещения её в долговременную память.

Субъект априори обладает неоспоримым правом собственности на «значение», право же субъекта на «смысл» требует подтверждения активностью мысли, её деятельностью, осмыслением противоречий, их сравнения и разрешения и только сама реальная ценность мысли приводит субъекта к осознанию значения объекта.

Совокупность потребностей отдельных индивидов отражают континуум знаний, накапливаемых социумом. Их жизненный цикл определяет степень надёжности в течение определённого периода времени. Полупериод потери потребительской стоимости с задаваемой вероятностью определяет время использования знаний как истинные.

Поэтапная обработка индивидом воспринимаемой информации операционально представляется серией переходов, сопровождаемых передачей содержания сообщения на каждый последующий рубеж, обладающий собственным алфавитом отражения сути сообщения. Современные модели рассматривают до восьми этапов-переходов [9]. Фактически происходит трансформация информации с одного языка её представления на другой, при этом на каждом рубеже неизбежна частичная потеря и искажение самой информации. В зависимости от уровня обученности потери оцениваются от 10 до 70 % на каждом этапе.

Четыре вида герменевтической интерпретации определяют перевод, перекодировку текста во внутренние алфавиты индивида: психологическая, грамматическая, стилистическая, историческая. Назначаемая индивидом степень совпадения и активность действий этих функций, и приемлемое сочетание результатов их деятельности предопределяют процесс преодоления разрыва между воспринимаемым и мыслимым содержанием сообщений. Но на практике полное понимание часто недостижимо.

Характерно, что наполнение и действие перехода «незнание - знание» соответствует активной фазе функционирования кратковременной памяти – области сознания, обеспечивающей функционирование информационного пространства в реальности педагогического процесса. Именно здесь в достаточно краткий период первоначально раскрывается смысл сообщаемой учебной информации. В дальнейшем, по достижении некоторого познавательного уровня, совместно с процессом восприятия начинают проявляться отдельные признаки антиципирования содержания отдельных дискрет потока учебной информации. Сознание индивида создаёт предпосылки активизации прогностической функции, возникает ситуация опережающего отражения. Поиск смысла, создавая набор предобразов, фактически предвосхищает содержание (а в некоторой степени и форму) поступающих блоков учебного материала. Чем богаче, вариативнее выстраиваемое кластер-дерево, тем шире возможности построения индивидуального маршрута познания, тем разнообразнее может быть его профессиональная подготовка. Подверженность самого процесса познания многочисленным внутренним и внешним факторам вынуждают индивида создавать собственный полинарный план априорно-апостериорной обработки предоставляемой ему информации [10].

Как отмечает В.П. Зинченко: «Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечёт за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания-непонимания. Здесь же находится и движущая сила развития знаний» [6].

Познание построено на интеграции рационального и интуитивного опыта, где разнообразие форм и видов используемой информации полностью раскрывают потенциал обучающей деятельности [2]. Реальное познание характеризуется специфической динамикой, предопределяемой разноуровневой организацией информации, предоставляемой индивиду. Субъект познания активизирует смыслопорождающую деятельность сознания на двух уровнях временных изменений. Распознавание как первоначальный этап ознакомления с очередной дискретой информацией протекает более медленно, чем последующий более быстрый шаг – непосредственно обучение. Маятниковые перемещения реального познания обеспечивают оперативную разработку и поисковое сравнение вариантов признания истинности новизны сообщения. Здесь присутствуют и реализуются различные структуральные алгоритмы решения проблемы: аккомодация, представляемая как формулирование концептов, когнитивных схем, интеллектуальных заключений, и ассимиляция. Отправной точкой для неё служат наличные концепты, на основе значений которых происходит модернизация, переосмысление, перестройка уже приобретённых знаний. Выполняются процедуры качественного совершенствования тезауруса индивида [10].

Выводы. Когнитивные аспекты восприятия и осознания содержания учебной информации, рассматриваемые педагогической технологией, позволяют выделить дискурсивное понимание как центральное понятие герменевтики. Раскрытие механизма постепенного приближения к истине за счёт минимизации остатка непонятого, предоставляет возможность выстроить следующую последовательность:

1. Выдвигается гипотеза о возможности реконструирования целого (на практике анализируется обширная совокупность вариантов);
2. Рассматривается гипотеза о ценности смысла выделенной части по отношению к смыслу целого и степень приемлемости реконструированной гипотезы;
3. Оценивается целесообразность принятия непонимаемого остатка и уровень объяснения его с позиций неразрушенного целого. Принимаемый остаток не должен нарушать логики целого и не диссонировать в согласованном существовании (деятельности) всех частей, образующих общее целое [12].

Стремление к самосовершенствованию и самоактуализации как ведущие мотиваторы преодоления «непонимания» становятся непреложным условием подготовки профессионалов, способных принять и успешно проявить себя в условиях интенсивно развивающихся рыночных отношений. Становление будущего специалиста качественно полноценно протекает лишь при условии, когда при усвоении знаний, овладении способами и средствами деятельности одновременно имеет место становление личностных отношений, значений и смыслов.

Литература:

1. Абакумова, И.В. Отчуждение как категория смыслодидактики / И.В. Абакумова, В.А. Грекова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – Том 7. – Вып. 1. – С. 5-11.
2. Брейтигам, Э.К. Взаимосвязь целостности и понимания в обучении / Э.К. Брейтигам // Алтайский государственный педагогический университет. – 2015. – № 6 (28). – С. 27-33.
3. Вербицкая, Н.О. Технология «Явление – Модель – Образ» как условие для освоения учащимися сложных физических явлений и процессов - как попытка создания технологии продуктивного обучения / Н.О. Вербицкая, Н.А. Кудряшова // Школьные технологии. – 1998. – №5. – С. 97-99.
4. Гребенев, И.В. Дидактика предмета и методика обучения / И.В. Гребенев // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 14-21.
5. Домбровский, Б.Т. О значении и смысле / Б.Т. Домбровский // Электронный философский журнал Vox / Голос: <http://vox-journal.org> Вып.17 (декабрь 2014).
6. Зинченко, В.П. Эмпирическое теоретическое мышление, практический интеллект? / В.П. Зинченко // Прикладная психология. – 2002. – №3. – С. 1-22.
7. Корнилов, П.А. Использование дидактических графов для устранения пробелов в знаниях обучающихся / П.А. Корнилов, А.И. Яцканич // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №6. – С. 86-91.
8. Кретов, А.А. Опыт метаязыкового описания семантических констант русской лексики / А.А. Кретов, Е.Н. Подтележникова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №4. – С. 5-10.
9. Лобашев, В.Д. Анализ областей решений учебных задач в проблемном обучении / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев // Наука и школа. – Москва, 2013. – №6. – С. 26-31.
10. Лобашев, В.Д. Интересы, мотивация и стимулы в профессиональном обучении: монография / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев. – Петрозаводск: издательство ПетрГУ, 2018. – 110 с.
11. Олешков, М.Ю. Корреляция категорий «смысл» и «значение» как семантическая проблема / М.Ю. Олешков // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2013. – № 15. – С. 47-49.
12. Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. М., АО «КАМІ» 1995. – 161 с.
13. Серёжникова, Р.К. Трисубъектная дидактика креативного профессионально-педагогического образования / Р.К. Серёжникова // Гаудеамус. – 2017. – Том 16. – № 4. – С. 9-14.
14. Сидельников, В.П. Слова, значения, смыслы в их соотношении с внеязыковой действительностью / В.П. Сидельников // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2013. – Т. 26 (65). – №1. – С. 18-24.
15. Слесаренко, И.В. Особенности процесса формулирования высказывания на основе иерархической структуры элементов аргументации / И.В. Слесаренко // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 261-263.
16. Сторчак, О.Г. Роль категорий «значение» и «смысл» в организации обучения / О.Г. Сторчак, Т.О. Мирошниченко // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. – 2007. – Вып. 36. – С. 27-31.
17. Товбаз, Е.Г. Кристаллизация значений и смыслов в результате восприятия, понимания и преобразования информационных структур / Е.Г. Товбаз // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 6. – С. 193-200.
18. Эльконин, Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова / Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 118-142.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Лосева Снежана Михайловна
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье приводятся данные об особенностях речевого развития умственно отсталых дошкольников. Раскрываются методы первичного логопедического обследования и содержание логопедической работы в организации, реализующей адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: варианты развития; диагностика речевого развития; системное недоразвитие речи, логопедическая работа.

Annotation. The article provides data on the features of speech development of mentally retarded preschoolers. The article discloses the methods of primary speech therapy examination and the content of speech therapy work in the organization that implements an adapted basic educational program for preschool education of children with mental retardation (intellectual disabilities).

Keywords: Variants of development; diagnosis of speech development; Pervasive developmental disorders; speech therapy work.

Введение. В программе обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью особое внимание уделяется возрастным и индивидуальным нуждам детей, акцент сделан на социальные потребности дошкольников, состояние их здоровья, всё это является первостепенной составляющей, которая во многом определяет особые условия образования.

Выделяют 4 варианта развития умственно отсталых детей дошкольного возраста:

«Первый вариант развития характеризуется как «социально близкий к нормативному» при легкой степени умственной отсталости. Ко второму варианту развития относят детей с умеренной умственной отсталостью и определяется он как «социально неустойчивый». К третьему варианту развития относят детей с тяжелой умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии, характеризуется он как «социально неблагополучный». Четвертый вариант развития - «социально дезадаптированный». Это дети с глубокой степенью умственной отсталостью и большинство детей с множественными нарушениями в развитии» (Реестр Пр. ООП. URL: <https://clck.ru/Nwvx2>).

Изложение основного материала статьи. Умственное и речевое развитие находится в тесной взаимосвязи, вследствие этого интеллектуальная недостаточность негативно сказывается на речевом развитии детей. У умственно отсталых детей развитие речи задержано. Первые слова появляются примерно к 3 годам, а фразы не ранее 4-5 лет.

Причины, обуславливающие недоразвитие речи детей данной категории, по мнению С.Я. Рубинштейн: «...слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов — связей между анализаторами» [12, с. 89].

В работах дефектологов Г.А. Каше, Д.И. Орловой, В.Г. Петровой, М.Е. Хватцева и др. отмечаются нарушения фонетической стороны речи у детей с умственной отсталостью. В исследованиях М.Е. Хватцева описывается неустойчивость и изменчивость звуков речи, частое их смягчение, выпадение гласных и согласных [13, с. 279].

По данным Г.А. Каше фонетические дефекты встречаются у большинства умственно отсталых детей, а их распространённость определяется степенью умственной отсталости. Л.Г. Парамонова в своей работе выделила ключевые причины определяющие дефекты звукопроизводительной системы у детей с нарушением интеллекта: своеобразие познавательной деятельности; недоразвитие фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем; недоразвитие как общей и речевой моторики; своеобразие строения артикуляционного аппарата [7, с. 45].

Результаты исследования Р.И. Лалаевой показали, что: «Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью симптоматики. Дефекты звукопроизношения у умственно отсталых детей часто сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова. Искажения звукословесной структуры слова у умственно отсталых детей проявляются как в нарушениях количества и последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога» [6, с. 15].

Нарушения речи детей с умственной отсталостью варьируется в большом диапазоне. Это обуславливается тем, что среди детей с нарушениями интеллекта есть дети с формально развитой речью и дети с небольшим объёмом слов. Уровень владения речью не отражает умственные возможности детей с интеллектуальными нарушениями, так как у детей данной категории понимание обращённой речи ограничено.

У всех умственно отсталых детей наблюдается недоразвитие лексики и грамматического строя речи. Словарный запас бедный. Пассивный словарь по объёму значительно больше активного. Бедность словаря объясняется множеством причин, среди которых основной является низкий уровень умственного развития детей данной категории [10, с. 97].

Фразовая речь характеризуется грамматическими и фонетическими искажениями. В дошкольном возрасте грамматический строй речи сформирован слабо, аграмматизмы отмечаются во всех формах словоизменения, наблюдается своеобразие словообразования, связная речь отсутствует или находится в зачаточном состоянии [5, с. 44].

В результате к школьному возрасту дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием. Для обозначения недоразвития речи как системы у умственно отсталых детей используется термин «СНР».

Выделяют три степени недоразвития речи при умственной отсталости: тяжёлая, средняя и легкая степени. Каждая степень определяет уровень недоразвития речи, который варьируется от полного отсутствия речи до минимальных отклонений [2, с. 4-5].

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и другие обращают внимание на формы речевых нарушений у детей с умственной отсталостью: «У детей с умственной отсталостью встречаются все формы расстройства речи, как и у нормальных детей (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект» [8, с. 514].

Выбор адекватных средств воздействия и оптимальных путей преодоления речевого нарушения во многом зависит от диагностического инструментария, который позволит достаточно точно оценить форму расстройства речи умственно отсталого ребёнка. [9, с. 18].

Важным аспектом для диагностики речевого развития является психолого-педагогическое заключение психологов, логопедов, воспитателей, которое отражает индивидуально-психологические особенности ребенка.

В процессе обследования детей с нарушением интеллекта собирают и анализируют анамнестические данные. В беседе с родителями выясняют особенности протекания с внутриутробного развития плода, характер родов и раннего постнатального развития ребёнка. Обязательно нужно уточнить у родителей, какие заболевания ребёнок перенёс в раннем возрасте и особенности течения этих заболеваний.

Изучение состояния артикуляционного аппарата включает обследование: анатомического строения и двигательной функции; состояние орального праксиса. В процессе обследования ребёнка изучают состояние общей моторики, выявляют нарушения переключаемости координации и точности движений; функциональные возможности мелкой моторики. Исследуют состояние дыхательной и голосовой функций. Изучение импрессивной речи направлено на обследование: фонематического слуха; понимания слов;

понимания интонационного характера предложений; понимания грамматических категорий. Изучение экспрессивной речи направлено на обследование: звукопроизношения; активного словаря; грамматического строя речи; связной речи [1, с. 73-75].

В логопедическом заключении необходимо указать степень недоразвития речи и особенности устной речи умственно отсталого ребёнка.

Логопедическая работа по развитию речи занимает особое место в процессе построения коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми, так как недоразвитие речи является вторичным в структуре нарушений при умственной отсталости.

В процессе построения логопедической работы необходимо учитывать общедидактические и специфические принципы. При разработке индивидуальных программ внимание акцентируют на: возраст ребёнка; особенности его психического развития; познавательные и индивидуально-личностные особенности; речевые возможности ребёнка; зону ближайшего развития.

Логопедическая работа в организации, реализующей программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью состоит из нескольких этапов.

Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева рекомендуют реализовывать определённые направления логопедической работы на каждом из этапов: «Первый этап включает в себя: расширение понимания речи, стимуляцию у детей звукоподражания и общения с помощью аморфных слов-корней; стимуляцию подражаний; звукоподражания птицам, животным и т.п.; сортировку предметов по размеру, цвету, форме; обучение выполнять словесные инструкции; соотнесение предметов с их словесными обозначениями; стимуляцию формирования первых форм слов; мотивацию к выражению своих потребностей словами. На втором этапе расширяют понимание обращённой речи; формируют двусловные предложения; начинают работу по постановке звуков. Третий этап направлен на: совершенствование фразовой речи; работу по коррекции звукопроизношения; работу по коррекции и развитию словоизменения, словообразования; подготовку к обучению грамоте, овладению элементами грамоты» [3, с. 213].

В дошкольных учреждениях логопедическая работа осуществляется исходя из того, что развитие речи умственно отсталых детей происходит по тем же законам как при нормативном развитии, но имеет свои особенности. Речь формируется посредством общения с детьми и взрослыми, а также за счёт обогащения словаря представлениями об окружающей действительности. Предусматриваются следующие формы работы по развитию речи: непосредственно на занятиях и в различных видах деятельности в повседневной жизни.

В планировании логопедической работы есть свои особенности: постепенное усложнение материала на подгрупповых, групповых, фронтальных занятиях; задачи, предлагаемые детям в процессе занятия разбиваются на несколько простых задач.

Главная задача в работе с умственно отсталыми дошкольниками в начальный период обучения: развитие понимания речи и формирование предметно отнесенного словаря.

Для развития понимания речи используются следующие приёмы: показ предмета с названием; побуждение к действиям; оречевление ситуации, т.е. многократное проговаривание ситуации педагогом; односторонний диалог, который используется как на занятиях, так и в повседневной жизни; для привлечения внимания к чему либо - приём «вопрос: где?».

Формирования предметного словаря нацелено на соотнесение слова и предмета (действие; признак). Семантика слов усваивается в следующей последовательности: знакомство с предметом; формирование образа предмета; отражение его в слове.

Для активизации пассивного словаря, перевода слов из пассивного в активный словарь используют методы и приёмы активизации словаря. Основной метод – беседа, которая осуществляется в процессе наблюдения, рассматривания картинок. Эффективный приём – вопросы педагога. Для всех возрастных групп проводятся дидактические игры и упражнения. Это различные игры с предметами, картинками и словесные. С целью активизации словаря логопед использует разнообразные методические приёмы, применяя их в процессе детской деятельности. Например, это могут быть: игровые ситуации; благоприятный эмоциональный фон занятия; просьбы или поручения, которые способствуют вызыванию речи; подсказки прямые или косвенные; совместная деятельность.

В процессе коррекции звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью соблюдаются общие требования, предъявляемые к постановке, автоматизации и дифференциации звуков. Специфика коррекции звукопроизношения у умственно отсталых детей заключается в том, что процесс автоматизации звуков осуществляется в более длительных сроки, чем у детей с нормативным развитием. Поэтому автоматизация звуков имеет первостепенное значение и находится под пристальным контролем логопеда.

Логопедическая работа по устранению дефектов звукопроизношения осуществляется в тесной взаимосвязи с коррекцией познавательной деятельности умственно отсталых детей, с развитием фонематической стороны речи и лексико-грамматического строя речи, с особенностями формированием общей и речевой моторики.

На всех годах обучения необходимо учить детей употреблять в речи различные грамматические конструкции и грамотно оформлять высказывания. Работа осуществляется последовательно с постепенным наращиванием грамматической конструкции: формирование коммуникативно-значимой однословной фразы; формирование двусоставной фразы; формирование предложений. Для закрепления в речи грамматических форм используют дидактические упражнения и игры.

Важное место в логопедической работе с умственно отсталыми детьми отводится развитию коммуникативной функции речи, которая проявляется в диалоге. Диалогическая форма речи является достаточно сложной для детей с умственной отсталостью. Вызывает значительные трудности на всех этапах её становления.

Для формирования диалогической речи умственно отсталых дошкольников используют различные приёмы: поощрение попыток детей к речевому высказыванию; обучение детей отвечать на вопросы, правильно строя фразы-сообщения; сопровождение практических действий речью; специальная организация ситуаций общения, которые побуждают детей к общению со взрослыми; организация речевых игр; различных коллективных форм деятельности детей и другие. Диалогическая речь является важной ступенью ведущей в дальнейшем к овладению связной речью [4, с. 59].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью, в программе дошкольной организации предусмотрено обучение таким формам монологической речи как: рассказ; пересказ; рассказ по картинке и серии картинок; рассказ на основе личных впечатлений.

Одним из основных методов развития связной речи считается пересказ. Работа обучению пересказу начинается в старшей группе. В младшей и средней группах ведётся пропедевтическая работа, формируются предпосылки к обучению дошкольников пересказу. Дети учатся воспринимать простые тексты. В процессе обучения пересказу используют вопросы разной степени сложности, а также учитываются особенности детей с интеллектуальной недостаточностью.

На фронтальных занятиях по развитию речи не все дети полностью усваивают изучаемый материал, поэтому на индивидуальных занятиях логопед дублирует материал, который у ребёнка вызвал трудности и прорабатывает его более детально. Например: составление рассказов, пересказов; задания, связанные с подготовкой к грамоте.

Выводы. Таким образом, логопедическая работа в организации, реализующей программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, обусловлена с одной стороны вариантом развития умственно отсталого ребёнка, а с другой степенью недоразвития речи. Дети с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталостью считаются более изученными и наиболее перспективными в плане обучения и воспитания.

Литература:

1. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология" / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000. – 232 с.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
4. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. М. Просвещение. 1970 г. – 205 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. Учеб., заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 224 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — 136 с.
8. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1968. – 173 с.
10. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. – 160 с.
11. Реестр Примерных основных общеобразовательных программ (Пр.ООП). Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/Nwvx2> (дата обращения: 01.06.2020)
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
13. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В 2 кн. Книга 2 / М.Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой и С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 293 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Магомеддибирова Зульпат Абдугалимовна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческого мышления младших школьников в процессе обучения математике, раскрыты суть, содержание основных понятий проблемы, определены критерии, характеризующие творческое мышление в процессе обучения математике (беглость, гибкость и способность к ясности, простоте и рациональности решения заданий по математике). Обоснована и раскрыта роль проблемных ситуаций (использование текстовых задач, специальных упражнений и заданий по математике, развивающие беглость, гибкость и рациональность решений), как средство развития творческого мышления младших школьников в процессе обучения математике, изложены методические приемы.

Ключевые слова: творческое мышление, проблемные ситуации, младшие школьники, обучение математике, методические приемы и средства.

Annotation. The article deals with the problem of developing creative thinking of primary school children in the process of teaching mathematics, reveals the essence and content of the main concepts of the problem, defines the criteria that characterize creative thinking in the process of teaching mathematics (fluency, flexibility and the ability to clarity, simplicity and rationality of solving tasks in mathematics). The role of problem situations (the use of text tasks, special exercises and tasks in mathematics that develop fluency, flexibility and rationality of solutions) as a means of developing creative thinking of younger students in the process of teaching mathematics is justified and disclosed.

Keywords: creative thinking, problem situations, primary school children, teaching mathematics, methods and tools.

Введение. Применительно к трём последним десятилетиям можно с определённой долей уверенности говорить о наличии у современного российского социума потребности в творческих индивидах. Современной России требуется личность, устремленная к свободной реализации своих творческих потенций, к укреплению веры в себя и возможности достижения идеального «я». В силу названных обстоятельств одной из важнейших задач современной школы является развитие у учащихся творческого мышления.

Основные проблемы теории и технологии, сущностные характеристики проблемного обучения нашли отражение в работах А.М. Матюшкина, А.В. Брумменского, М.И. Махмутова, И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцева и других авторов. В ряде исследований подчеркивается важность повторения младшим школьником пути человечества в познании посредством преодоления трудностей, проблем и их решения для развития у него творческого мышления. В таких работах проблемная ситуация рассматривается в качестве основного элемента обучения. При этом, не смотря на обилие теоретических разработок в данной области, на практике учителя начальных классов часто уделяют недостаточно внимания использованию проблемных ситуаций в развитии у учеников творческого мышления. В полной мере это относится к изучению математики. В данном случае одним из существенных негативных факторов является отсутствие методических рекомендаций. В этой связи особую важность приобретают практические вопросы, связанные с использованием в курсе математики начальной школы проблемных ситуаций в качестве средства развития творческого мышления.

Изложение основного материала статьи. В связи с тенденциями, обозначенными во Введении к настоящей статье, основное внимание в ней будет уделено следующим проблемам:

- роль проблемного обучения в достижении цели развития творческого мышления;
- возможности использования проблемных ситуаций на уроках математики в целях развития творческого мышления у младших школьников.

Для решения данных проблем следует, прежде всего, исследовать точки зрения различных исследователей на понятие творческого мышления и показатели, его характеризующие. Уже упоминавшимся Е.П. Торренсом был выделен ряд параметров, характеризующих творческое мышление. С точки зрения раскрытия темы настоящей статьи их целесообразно представить в форме таблицы.

Таблица 1

Параметры, характеризующие творческое мышление по Е.П. Торренсу

Наименование параметра	Краткая характеристика
Легкость (беглость)	Быстрота и точность выполнения текстовых заданий
Гибкость	Способность к переключению с одной идеи на другую, способность к поиску нескольких путей решения одной и той же проблемы
Оригинальность	Минимальная частота данного ответа к однородной группе

Д.Б. Богоявленская считает, что творчество представляет собой ситуативно нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении индивида выйти за пределы заданной проблемы [1]. В.Н. Дружинин под творческим понимает мышление, которое связано с преобразованием знаний. По мнению же Я.А. Пономарева, суть творческого мышления сводится к интеллектуальной активности и чувственности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности.

По В.А. Крутецкому [2] в творческое мышление применительно к математике имеет сложную структуру. Последняя также может быть охарактеризована в форме таблицы.

Таблица 2

Структура творческого мышления в математике по В.А. Крутецкому

Творческое мышление	способность к формализованному восприятию математического материала, схватывание формальной структуры задач
	способность к логическому мышлению в сфере количественных и качественных отношений, числовой и знаковой символики
	гибкость мыслительных процессов в математической деятельности
	стремление к ясности, простоте и рациональности решения
	способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключению с прямого на обратный и с обратного на прямой ход мысли
	математическая направленность ума

В рамках данной статьи основное внимание будет уделено следующим показателями, характеризующим и творческое мышление:

- беглость;
- гибкость;
- способность к ясности, простоте и рациональности решения математических задач.

Такие исследователи, как Л.С. Выготский, Л.Н. Блонский, Л.В. Занков и В.В. Давыдов, считают, что творческое мышление наиболее полноценно осуществляется в учебной деятельности в ходе реализации проблемного обучения. В свою очередь, технология такого обучения теоретически обоснована такими исследователями, как И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация. Последняя представляет собой интеллектуальное затруднение, возникающее у индивида в тех случаях, когда последний не знает, как объяснить возникающее явление, и, следовательно, не может достичь цели известным ему способом. Такая

ситуация побуждает человека искать новые способы объяснения и действия [5, с. 54-55]. Её компонентами являются неизвестный способ действия, познавательная потребность, побуждающая индивида к активизации интеллектуальной деятельности в целях достижения неизвестного значения, а также интеллектуальные возможности человека [5].

В современной теории проблемного обучения различают психологические и педагогические проблемные ситуации. Первая категория касается деятельности учеников. Проблемная ситуация в этом смысле характеризует определенное психическое состояние обучаемого, возникающее в процессе выполнения им учебного задания, которое помогает в осознании противоречий, существующих между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний. Осознание подобного противоречия, в свою очередь, пробуждает у учащегося потребность в открытии или усвоении новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий [5, с. 65].

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий и вопросов учителя, подчеркивающих новизну. Последняя может быть создана на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, обобщении и контроле у учеников математических знаний. Создавая проблемную ситуацию, педагог направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, проблемная ситуация в обучении является спланированным, специально задуманным средством, направленным на побуждение у учащихся интереса к обсуждаемой теме, развитие оптимальной самостоятельности под общим руководством учителя в целях формирования у них творческого мышления [6-8].

При этом психологическая основа для творческой деятельности закладывается в младшем школьном возрасте. В этот период начинают складываться и дифференцироваться интересы, склонности, формироваться потребности, лежащие в основе творчества. Их успешное формирование у младших школьников, в свою очередь возможно лишь на основе учета особенностей детского творчества и решения центральных задач в развитии творческого мышления.

Отличительной особенностью творческой деятельности учащихся на этом этапе является субъективная новизна продукта их деятельности. Ученик младших классов может предложить уже известное решение той или иной учебной проблемы, но прийти к нему самостоятельно, не копируя известное. В данном случае большую роль играют догадка, интуиция и самостоятельное мышление ученика. Обучение без опоры на них рождает формализм, подрывает веру учащегося в собственные силы. Интуиция является одним из основных источников получения математических знаний, представляя собой важнейший движущий импульс для математического творчества. В этой связи её развитие у младших школьников является немаловажной задачей в смысле формирования творческого мышления. Основными направлениями, по которым может осуществляться развитие интуиции, являются:

- отвлечение от окружающего (посредством личного и умственного расслабления, закрытия глаз, положения головы на руку);
- постановка вопросов самому себе с целью выявления наличия ошибок и оценки правильности шагов.

Основным условием, определяющим формирование творческого мышления у учащегося младшей школы, является его опыт. Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия последнего. По этой причине особую важность приобретает задача развития у младших школьников математического кругозора, создания реальной, чувственной и практической основы для развития воображения, фантазии и любознательности. В свою очередь, широко известно, что развитие творческого мышления ребенка неотделимо от развития речи. С данной тенденцией связана следующая задача в развитии творческого мышления младших школьников — обучение их умению словесно описывать способы решения задач, рассказывать о приемах работы, называть основные элементы задачи, изображать и читать ее графические изображения. Усвоение учениками необходимого словарного запаса является очень важным в смысле формирования у них внутреннего плана действий.

Для развития вышеприведённых характеристик младших школьников целесообразным является применение технологии проблемного диалога. Согласно нашим рекомендациям учителя начальной школы использовали подводящий диалог, т.е. такой диалог, который опирается на логическое мышление учащихся. При постановке проблемы учитель пошагово подводит их к теме, на этапе поиска решения — выстраивает логическую цепочку к новому знанию. На этапе воспроизведения знаний ученики создают продукт и представляют его классу. Представляется очевидным, что подобную работу учащиеся начальной школы могут успешно выполнить лишь по специальному заданию учителя и под его руководством. Такое задание носит название продуктивного. Оно предлагает учащемуся создать простой продукт, например, схему-план решения задачи или примера.

Анализ программ, учебников и методических пособий по математике для начальной школы показал, что на данном этапе обучения проблемность возникает при умелом подходе учителя совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, и искусственно созданных проблемных ситуаций. Так, порядка 50% упражнений, представленных в учебниках по математике и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы. Над их решением ученик должен задуматься, если не превращать их выполнения в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу. Немало возможностей для организации проблемных ситуаций в классе представляет также введение математических понятий.

В процессе решения простой текстовой задачи ученик сталкивается с определенными трудностями, требующими приложения умственных усилий для выполнения мыслительных операций, приводящих к их решению. Решение составной текстовой задачи, содержащей новую для учащихся комбинацию известных уже видов простых задач требует от младшего школьника выполнения всех тех элементов продуктивного мышления, которые свойственны творческому подходу. В их числе наблюдение, изучение фактов, выявление промежуточных неизвестных, составление плана решения (при составлении которого возможно возникновение различных направлений поиска ответа и способов решения), осуществление составленного ранее плана с использованием имеющихся данных и приобретенных ранее знаний, умений и навыков, формулировка ответа, проверка выполненного решения.

В то же время наблюдения за деятельностью учителей начальных классов показали, что последние в большинстве случаев, во-первых, не уделяют должного внимания использованию всех ресурсов курса

математики для создания проблемной ситуации на уроках, а во-вторых нередко наносят ущерб делу, разучивая с учащимися способы решения задач определенных видов и предлагая подряд большое число однотипных упражнений, каждое из которых, будучи предъявлено среди упражнений других видов, без дополнительных объяснений, могло бы послужить для отталкивания собственной мысли обучающихся.

В экспериментальном исследовании проблемная ситуация специально создавалась учителем на уроках математики путем применения особых методических приемов (табл. 3):

Таблица 3

Функции учителя при создании проблемной ситуации на уроках математики в начальной школе

Педагог	подводит школьников к противоречию и предлагал им самим найти способ его разрешения
	излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос
	предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций
	побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты, связывать математические понятия и их свойства с конкретными объектами действительности, находить аналогии новому в старом, выделять существенное в рассматриваемом
	ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения)
	определяет проблемные теоретические и практические задания; ставил проблемные задачи

Приведём некоторые виды заданий на развитие беглости, гибкости и способности к ясности, простоте и рациональности решения математических задач, которые можно использовать в виде устного счета или математического диктанта (табл. 4):

Таблица 4

Задания, способствующие развитию различных параметров творческого мышления, применимые в процессе устного счета или математического диктанта

Параметр творческого мышления	Примеры заданий
Беглость и быстрота реакции	Внимательно посмотрите на запись и найдите лишнее число: 1, 3, 9, 11, 7, 5. Определите тему урока? («Двухзначное число»)
	В чем сходство и различие: а) чисел: 23 и 35 23 и 32 1 и 10 112 и 12 23 и 33 2 и 12 111 и 11 12 и 21 б) выражений: 6+3 и 6 – 3; 5+ (6+4) и (5+6) +4; 8-4 и 8-5; 15+1 и 51+1 в) равенств: 3+4=7 и 4+3 =7; 2*(5+3) = 16 и 2*5+2*3=16
Гибкость и осмысленность мышления	четверо играли в домино 4 часа. Сколько времени играл каждый?
	Петя задумал число a и прибавил к нему 12. Сумма получилась на 1 меньше 16. Какое число a задумано? (a • 3).
	В обувном шкафу Ани стоят три пары ботинок. В темноте она берет наугад 4 ботинка. Смогла ли Аня взять пару одинаковых ботинок? из записанных цифр (1,3) составить двухзначные числа

С целью развития творческого мышления по нашим рекомендациям учителями были использованы следующие типы задач:

а) задачи с несформулированным вопросом. В этих задачах вопрос логически вытекает из данных в задаче, математических отношений. Учащиеся упражняются в осмыслении логики данных в задаче отношений и зависимостей. Задача решается после того, как ученик сформулирует вопрос (иногда к задаче можно поставить несколько вопросов). В скобках указывается пропущенный вопрос. Например: «С двух опытных участников собрали 1500 кг картофеля. Площадь первого участка 100 м², второго 150 м². С каждого квадратного метра собрали картофеля поровну. (Сколько килограммов картофеля собрали с каждого участка?)»;

б) задачи с лишними данными. В эти задачи введены дополнительные не нужные данные. Ученики должны выделить те данные, которые необходимы для решения, и указать на лишние, ненужные. Например: Из двух пунктов навстречу друг другу вышли два пешехода и через 3 часа встретились. Каково расстояние между этими пунктами, если скорости пешеходов соответственно 3 км/ч и 4 км/ч. и первый прошел до встречи 9 км?;

в) задачи на сообразительность. На задачах этой серии тренируется способность логически рассуждать, смекалка и сообразительность. Например: «Чтобы сварить яйцо всмятку необходимо 5 минут. Сколько времени нужно, чтобы сварить 5 яиц? (ответ: 5 мин., 10 мин. 15 мин., 25 мин.)» Не все эти задачи являются математическими в узком смысле слова, некоторые из них являются логическими задачами. Процесс решения заданий на развитие логики способствует развитию умственной активности учеников, творческого отношения к учебной задаче, помогают сохранить интерес к изучаемому предмету;

г) задачи для развития творческих способностей младших школьников. Большое внимание в экспериментальном обучении мы уделяли задачам, допускающим не одно возможное решение, а несколько (здесь имеются в виду как разные способы нахождения одного и того же ответа, так и поиск разных ответов). Задача учителя в этом случае не сковывать ученика жесткими рамками поиска одного решения, а открывать

ему возможность для размышлений и поиска нескольких решений, исследований и открытий, пусть на первый раз и маленьких». Например:

«В гараже стояло 38 легковых машин и 35 грузовых. Сколько машин осталось в гараже, когда выехало 30 машин?».

Стандартное решение, к которому приходят дети: $(38+35) - 30$. Ответ: 43 машины.

При удачном создании учителем проблемной ситуации, рассуждения учащихся могут быть направлены на поиск разных способов решения данной задачи: $35+(38 - 30)$ и $38+(35-30)$

Итак, задача имеет три способа решения.

Знание учителем этой типологии задач — важное условие создания проблемных ситуаций при изучении нового материала, повторении пройденного и при формировании умений и способов действий [3].

Особое внимание уделяли использованию проблемных ситуаций в процессе изучения нового материала. При этом процесс выявления неизвестного в проблемной ситуации совпадает с процессом усвоения учащимися новых знаний. В соответствии и с позиции использования проблемных ситуаций ученик усваивал знания не потому, что учитель сообщает ему некоторые известные взрослым истины, а потому что у него самого возникла потребность в этих знаниях. Ученик как бы открывает усваиваемое знание в процессе решения поставленных перед ним учителем проблемных задач, и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Проблемные ситуации приучают учащихся разбираться в возникающих противоречиях, искать решение. Только в этом случае обучение математике будет оказывать действенную помощь в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения, способствуя развитию творческого мышления.

Выводы. Анализируя результаты проведенного исследования, мы пришли к выводу о том, что оптимальной структурой подачи учебного материала с целью развития творческих способностей будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций. Постановка проблемной ситуации позволяет сделать учебную деятельность для учащихся более привлекательной, основанной на постоянных трудностях, приводит к появлению познавательной потребности, в связи с чем, повышается мыслительная активность учащегося и развивается интеллект и творческое мышление. Процесс использования проблемных ситуаций в обучении младших школьников математике как средство развития творческого мышления представляет собой трудный процесс, так как этот процесс — акт индивидуальный. Поэтому от учителя требуется максимального использования всех тех ресурсов, которые скрыты в содержании начального курса математики, дифференцированного и индивидуального подходов и эффективных методических приемов.

Литература:

1. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: 1968. 432 с.
3. Магомеддибирова З.А. Методические приемы формирования у младших школьников логических универсальных действий в процессе обучения математике // Международный журнал: Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2019. №5 (78). С. 285-287.
4. Магомеддибирова З.А. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе обучения математике // В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2019. С. 617-624.
5. Магомеддибирова З.А. Обучение младших школьников моделированию при решении математических задач // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (19). С. 88-92.
6. Магомеддибирова З.А. Методические приемы формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий в процессе обучения математике // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 285-287.
7. Магомеддибирова З.А. К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности / В сборнике: Педагогика и психология в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. 2019. С. 393-401.
8. Семенов Е.М., Горбунова Е.Д. Развитие мышления на уроках математики. Свердловск.: Средне-Уральское кн. изд-во, 1966. 79 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается воспитание экологической культуры обучающихся как педагогическая проблема. В работе определена сущность, составляющие и структурные компоненты экологической культуры личности. Проанализирована специфика формирования составляющих и показателей экологической культуры личности. В статье определена сущность и цель экологического воспитания, указаны принципы и педагогические условия воспитания экологической культуры обучающихся.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическое воспитание, воспитание экологической культуры обучающихся, компоненты структуры экологической культуры, составляющие экологической культуры личности, экологическая компетентность, экологическое сознание,

экологическое поведение, экологическое мировоззрение, принципы воспитания экологической культуры, педагогические условия.

Annotation. The article deals with the education of ecological culture of students as a pedagogical problem. The paper defines the essence, components and structural components of the ecological culture of the individual. The article analyzes the specifics of the formation of components and indicators of the ecological culture of the individual. The article defines the essence and purpose of environmental education, specifies the principles and pedagogical conditions for the education of environmental culture of students.

Keywords: ecological culture, ecological education, ecological education, ecological culture of students, the structure of ecological culture, components of ecological culture, ecological competence, ecological consciousness, ecological behavior, ecological worldview, the principles of education of ecological culture, pedagogical conditions.

Введение. Результаты многовековой жизнедеятельности человечества на нашей планете, технического прогресса и иных антропогенных факторов привели к экологическому кризису. Экологическая ситуация в мире в каждый день становится все напряженнее.

Сегодня многие отрасли науки разрабатывают возможности приостановления пагубного влияния деятельности человека на природу и реализуют поиски путей по разрешению кризисной экологической ситуации. Преодоление экологического кризиса зависит не только от хозяйственно-экономической деятельности людей, но и от нравственного совершенствования человека, культуры его отношений с природой и другими людьми. В этой связи педагогика также не может оставаться в стороне.

Сегодня учеными-педагогами разрабатываются методы и формы экологического образования, направленные на формирование экологической компетентности населения, и экологического воспитания, результатом которого является экологическая культура общества в целом и каждого отдельного гражданина.

Между экологией и культурой существует неразрывная связь: качество взаимодействия человека с окружающим средой всегда отражает тот уровень культуры, носителем которого она является. Воспитание экологической культуры подрастающего поколения – один из эффективных путей восстановления утраченного равновесия и гармонии в отношениях человека и природы [5].

Воспитание экологической культуры обучающихся сегодня является не только острой потребностью, вызванной всемирным экологическим кризисом, но и обязательной задачей организаций образования, согласно требованиям федеральных образовательных государственных стандартов. В этой связи актуализируется изучение теоретических и методических аспектов воспитания указанного личностного образования у подрастающего поколения в современных социокультурных, экономических и экологических условиях.

Изложение основного материала статьи. В основе термина «экологическая культура» заложен ключевой концепт «культура» как сложное философское понятие. Данный концепт определяется относительно общества в целом и личности в частности. Поскольку целью данной исследования является изучение экологической культуры обучающихся и различных аспектов ее воспитания, нам следует обратиться к определению сущности понятия «экологическая культура личности».

В широком смысле педагогической наукой экологической культурой личности рассматривается как сложный комплекс, включающий знания основных закономерностей и взаимосвязей в природе и обществе; эмоционально-чувственные переживания; эмоционально-ценностное и деятельностно-практическое отношение к природе [4].

Многие исследователи сходятся на том, что основой экологической культуры является сформированное экологическое сознание личности как совокупность экологических знаний, идей, взглядов, суждений, интересов. С такой позиции экологическую культуру обучающихся следует понимать как процесс и результат формирования экологического сознания личности, отражающий неразрывное единство между совокупностью знаний, представлений о природе, эмоционально-чувственного и ценностного отношении к ней (внутренняя культура) и соответствующих умений, навыков, потребностей взаимодействия (внешняя культура); основанный на гармонизации взаимосвязей в системе «человек – природа».

Экологическая культура личности является интегральной категорией, которая вбирает в себя ряд составляющих. В ее структуре исследователи выделяют следующие взаимосвязанные и взаимопроникающие компоненты:

- когнитивный;
- эмоционально-эстетический;
- ценностный;
- деятельностный.

Составляющими и одновременно направлениями ее формирования являются:

- экологическое мировоззрение;
- экологическое сознание;
- экологическая компетентность;
- экологическое поведение.

Данные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. На основе приобретенных экологических знаний и навыков природосообразной деятельности в окружающей среде формируется экологическая компетентность личности обучающегося. Сегодня в связи с доминированием компетентностного подхода в системе методологических основ реализации обучения, воспитания и развития личности экологическая компетентность становится несомненным и обязательным признаком культуры и фактором ее развития и совершенствования.

Развитость экологического мировоззрения в сочетании с компонентами экологической компетентности является залогом формирования важнейшего компонента экологической культуры личности – экологического сознания. Именно его наличие выступает показателем и условием экологического поведения личности, что и есть конечной целью процесса воспитания экологической культуры. Экологическое сознание является следствием познания, непосредственного отражения личностью экологических отношений и ее отношения к различным явлениям экологической жизни семьи, школы, общества в конкретный период.

Так, если речь идет о культуре, которая является процессом воспитания личности, то, говоря об экологической культуре личности, целесообразно, по нашему мнению, использовать не понятие

«формирование», а именно «воспитание». В данном ключе подчеркнем, что в процессе воспитания экологической культуры происходит формирование ее основных компонентов.

Экологическое воспитание и просвещение (формальное и неформальное образование в области окружающей среды) – это формирование у человека сознательного восприятия окружающей среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, к разумному использованию ее богатств, пониманию важности приумножения естественных ресурсов [1].

Экологическое воспитание формирует в личности мировоззрение, которое направлено на обеспечение охраны окружающей среды и является естественной платформой для экологического образования как совокупности разнообразных экологических знаний, экологического мышления, экологического мировоззрения, экологической этики, экологической культуры.

Концепция экологического воспитания, его содержания и методов основывается на методологическом положении о коэволюции системы «природа и общество», то есть о согласованном их развитии, о взаимосвязи и взаимозависимости. Взаимодействие с природой – необходимое условие и предпосылка становления, функционирования и развития общества, цивилизации, что, в конце концов, определяет ведущую роль экологического воспитания как одного из важных условий проявления этой взаимосвязи, что влияет на изменения экологического положения в мире. Именно такой подход является плодотворным как теоретическая основа, определяющая наполнение экологического воспитательного процесса [7, с. 47].

Л.С. Виситова подчеркивает, что экологическое воспитание на современном этапе направлено на формирование у обучающихся актуальных экологических стереотипов и практических навыков [3].

В рамках данного исследования воспитание экологической культуры (экологическое воспитание) понимается нами как организованный и целенаправленный процесс формирования системы научных знаний о природе и обществе, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения личности к природе, реальным показателем которого являются практические действия обучающихся по отношению к природной среде, соответствующие нормам человеческой морали.

Согласно ФГОС ООО, воспитание экологической культуры обучающихся представляет собой разносторонний, системный процесс, при котором школьники усваивают культуру экологического взаимодействия с окружающим миром природы и социума, у них формируется экологическое сознание, ценностное отношение к природе, личная ответственность за ее сохранение, стремление осознанно выполнять экологические нормы и правила [9]. Целью указанного системного процесса является «становление экологически культурной личности, основанное на комплексном развитии интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сферы» [6, с. 72].

По мнению исследователей, процесс воспитания экологической культуры обучающихся должен строиться педагогами с учетом следующих дидактических принципов:

- принципа научности;
- принципа доступности;
- принципа систематичности и непрерывности;
- принципа единства теоретической и практической части;
- принципа взаимосвязи глобального, национального и краеведческого в раскрытии экологических проблем [7].

Эффективность процесса воспитания экологической культуры у обучающихся в контексте образовательной среды школы возможна благодаря обеспечению комплекса педагогических условий как совокупности объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [2]. К педагогическим условиям, оптимизирующим процесс воспитания экологической культуры личности, О.Г. Трегубова относит следующие:

- 1) организацию единого образовательного пространства путем интеграции учебной, внеурочной и внеклассной деятельности экологической направленности;
- 2) использование в учебно-воспитательном процессе эффективных технологий обучения и воспитания, способствующих оптимизации процесса воспитания экологической культуры обучающихся;
- 3) обеспечение процесса «вхождения» школьников в экологическую культуру с учетом индивидуального опыта, системы ценностных ориентаций обучающихся;
- 4) привлечение родительской общественности и социальных партнеров к реализации процесса воспитания экологической культуры обучающихся;
- 5) обеспечение тьюторского сопровождения, направленного на формирование личностных действий целеполагания, выбора, принятия решения, рефлексии [8].

Выводы. Воспитание экологической культуры – актуальная проблема педагогической науки. С целью ее решения сегодня все увереннее реализуются направления экологического образования, частью которого является экологическое воспитание. Уровень экологической культуры подрастающего поколения зависит от форм, методов, технологий обучения и воспитания, которые используются в рамках экологического образования в учебных заведениях, а также от обеспечиваемых педагогических условий и характеристик образовательной среды.

Экологическое воспитание не может быть успешным, если осуществляется только на занятиях по предметам естественнонаучного цикла. Его разнообразные направления и формы должны осуществляться в контексте учебной, внеучебной и внеурочной деятельности, согласно требованиям ФГОС. Реализация всецелого систематического непрерывного экологического воспитания будет способствовать повышению культуры подрастающего поколения и отечественного социума в целом, позволит предупредить развитие экологического кризиса, даст возможность осуществлению путей минимизирования негативных антропогенных воздействий на состояние объектов живой и неживой природы, изменить экологическую ситуацию в регионе, государстве, мире.

Литература:

1. Андреев М.Д. Экологическое воспитание и просвещение как эмоционально-ценностное отношение к природе // *Фундаментальные исследования*. – 2009. – № 7. – С. 76-78.
2. Беликов В.А. *Образование. Деятельность. Личность: монография*. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.

3. Виситова Л.С. Формирование экологического воспитания и культуры учащихся начальной школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). – Краснодар: Новация, 2015. – С. 15-18.
4. Груздева Н.В. Экологическое образование в современной школе // Экология в школе. – 2015. – № 1. – С. 26-30.
5. Дежникова Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 51-56.
6. Зубова С.С. Воспитание экологической культуры учащихся средствами образовательной среды школы / С.С. Зубова, Л.М. Жиженина // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 4.1 (10.1). – С. 72-73.
7. Теплов Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 46-50.
8. Трегубова О.Г. Воспитание экологической культуры у подростков в условиях образовательной среды школы. Дисс. ... канд. педаг. наук. – Пермь, 2015.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 г. № 413 с изменениями от 26.07.2017 № 47532 [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: <http://irooo.ru/obrazovatelnye-standarty>

Педагогика

УДК 376.5

доцент кафедры социально-культурной деятельности,

кандидат педагогических наук Малухина Галина Михайловна

Государственное образовательное бюджетное учреждение культуры высшего образования «Волгоградский государственный институт искусств и культуры» (г. Волгоград);

преподаватель кафедры социально-культурной деятельности Маркова Оксана Васильевна

Государственное образовательное бюджетное учреждение культуры высшего образования «Волгоградский государственный институт искусств и культуры» (г. Волгоград)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОМОВ КУЛЬТУРЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрен социально-педагогический потенциал домов культуры по профилактике девиантного поведения подростков, который базируется на комплексной основе, объединяя усилия работников самого учреждения культуры, педагогов, психологов, медицинских работников, представителей правоохранительных органов, родителей, социальных работников и других специалистов, и представлен различными формами профилактических мероприятий информационного, культурного, досугового и спортивного характера.

Ключевые слова: социально-педагогический потенциал, дом культуры, профилактика, девиантное поведение, подросток.

Annotation. The article considers the socio-pedagogical potential of cultural centers for the prevention of deviant behavior of adolescents, which is based on a comprehensive basis, combining the efforts of employees of the cultural institution itself, teachers, psychologists, medical workers, law enforcement officials, parents, social workers and other specialists, and is represented by various forms of preventive measures of informational, cultural, leisure and sports nature.

Keywords: social and pedagogical potential, house of culture, prevention, deviant behavior, teenager.

Введение. В последние годы наше общество встревожено нашествием наркотиков, пристрастием к табакокурению, алкоголизму, игромании, интернет-зависимости, развитием преступности и другим негативным проявлениям в подростковой среде. Безусловно, это связано с резкими политическими, экономическими, социальными, нравственными и прочими изменениями в стране. Естественно, этот стресс, а подчас и шок, повлиял на социально-психическое здоровье молодого поколения.

Самый перспективный метод борьбы с негативными проявлениями – это их профилактика. Цель профилактики – воспитывать личности, способные успешно сопротивляться деструктивным воздействиям, не дать молодому человеку утратить смысл жизни, создание предпосылки для формирования законопослушного высоконравственного поведения.

Организация занятости подростков, развитие их творческих способностей являются наиболее эффективными способами решения обозначенных трудностей. В этой связи профилактическая работа с девиантными подростками в деятельности культурно-досуговых учреждений, в частности домов культуры, приобретает особую актуальность.

В среде подростков деятельность домов культуры с использованием как традиционных, так и современных социокультурных технологий, обеспечивающих процесс профилактики и преодоления девиантного (отклоняющегося, общественно опасного) поведения, занимает особое место.

В связи с вышеизложенным, изучение социально-педагогического потенциала домов культуры по профилактике девиантного поведения подростков является актуальным, открывает возможности более углубленного понимания исследуемого процесса.

Изложение основного материала статьи. Сущностные факторы девиантного поведения подростков стали предметом рассмотрения следующих ученых: Л.С. Алексеева, С.А. Беличева, Р. Бернс, Р. Бэрн, В.Н. Иванов, Я.И. Гилинский, В.С. Афанасьев, В.Т. Кондрашенко, К.С. Лебединская, М.М. Райская, В.И. Меркушин, М.Ю. Михайлина, А.И. Селецкий, С.А. Тарарухин, Л.А. Новикова и др.

Психологические и социальные проблемы развития личности осветили С.А. Беличева, Р. Бернс, И.Ю. Кулагина, Н.И. Шевандрин и другие.

Вопросы реабилитации детей и подростков с девиантным поведением отражены в научных публикациях Л.С. Алексеевой, С.М. Беличевой, Л.А. Гордона, М.Д. Горячева, Ф.И. Иващенко, М.Н. Мирсагатовой, М.Ю. Михайлиной, Ю.Ю. Черво и других.

Нравственное развитие как фактор преодоления подростковых девиаций рассматривали Б.А. Бараш, А.А. Джунаева, Л.К. Гаврилина, В.Б. Пружинская, Е.М. Зезека и др.

В своем исследовании мы опирались на методологические положения о сущности здорового образа жизни и теории профилактики девиантного поведения, отраженные в трудах таких ученых, как О.Б. Симатова, Н.А. Сирота, Ю.Ю. Черво, Г.И. Чижакова, Л.А. Новикова, Е.Н. Крапивко, Ц.П. Короленко, З.В. Коробкина, В.Л. Попова, В.Т. Кондрашенко, В.М. Ялтонский и др.

Потенциал домов культуры в профилактике девиантного поведения подростков изучали Е.Б. Скачкова, Л.Н. Пашкина, А.Г. Петрынин, В.К. Григорова, К.О. Хвостунов, Д.В. Шамсутдинова и др.

Педагогические и психологические возможности социально-культурной деятельности в деле профилактики девиантного поведения подростков изучали Ф.К. Зиннуров, В.И. Красильников, А.М. Гайфутдинова, В.К. Григорова, В.И. Меркушин, А.Г. Петрынин, К.О. Хвостунов, и др.

«Существуют разные подходы к определению девиантного поведения, которые исходят из различного понимания нормы: социологической, биологической и психологической. Одни считают, что речь идет обо всех отклонениях от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают охватывать этим понятием только нарушение правовых норм, третьи - различные виды социальной патологии (алкоголизм, наркотики, убийства)» [1].

Мы разделяем точку зрения группы ученых, Ф.К. Зиннурова, В.И. Красильникова, А.М. Гайфутдиновой, в понимании девиантного поведения: «девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали, а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени, причем одно и то же противоречие может лежать в основе как социально нежелательных форм поведения (преступность, алкоголизм, самоубийство и т.д.), так и социально одобряемых (познавательная активность, творчество, бытовая активность и т.д.)» [2].

В профилактике подростковых девиаций большое значение имеет социально-педагогический потенциал домов культуры, основными задачами которых являются создание условий для творческой самореализации личности, развития интеллектуального потенциала подрастающего поколения, осуществление культурных мероприятий для подростков, воспитание и развитие творческих способностей через сеть кружковой и клубной работы.

Структурно-содержательным компонентом социально-педагогического потенциала домов культуры по профилактике подростковых девиаций являются такие виды деятельности, как познавательная, интеллектуальная, рекреативная, праздничная, реабилитационная, утилитарная, потребительная, коммуникативная и др.

Дома культуры, представляя возможности для самореализации личности подростка, тем самым обеспечивает субъективность ее позиции. В процессе их социально-педагогической деятельности в аспекте профилактики подростковых девиаций используется множество форм и методов: создание и организация работы кружков, студий, коллективов, любительских объединений и других клубных формирований по различным направлениям деятельности в зависимости от целевого назначения; подготовка и проведение вечеров, театрализованных представлений, танцевально-развлекательных, театральных, литературно-художественных, выставочных, концертных, игровых и <https://kguki.antiplagiat.ru/report/full/609?v=1&c=0&page=3> познавательных программ, вечеров отдыха, тематических праздников, торжественных поздравлений, <https://kguki.antiplagiat.ru/report/full/609?v=1&c=0&page=3> семейных праздников, обрядов, ритуалов, дискотек, конкурсов, бесед, диспутов, круглых столов, акций, уроков жизни, часов вопросов и ответов и других форм культурно-досуговой деятельности.

В домах культуры работа по профилактике правонарушений и укреплению правопорядка несовершеннолетними подростками как направление социально-педагогической работы домов культуры осуществляется по нескольким направлениям: проведение профилактических мероприятий, вовлечение несовершеннолетних в клубные формирования, индивидуальная работа с несовершеннолетними, состоящими на различных видах учета, использование наглядной информации и пропагандирующего материала и др.

Проведение профилактических мероприятий, как пример, может включать пропаганду здорового образа жизни, профилактику экстремизма и др. При проведении профилактических мероприятий используются самые разнообразные формы клубной работы: организацию спортивных соревнований, турниров, беседы, диспуты, круглые столы, тематические дискотечки, акции, концерты, спортивные конкурсы, игровые и познавательные программы, уроки жизни, час вопросов и ответов и т.д.

Так как с каждым годом растет потребность в предупреждении подрастающего поколения об опасностях, подстерегающих их, казалось бы, в самых безобидных местах, в целях профилактики и выработки стойкого негативного отношения к асоциальным явлениям, как показывает социально-педагогическая практика многих домов культуры, происходит положительная динамика в количестве проведения профилактических мероприятий.

Работа подростковых клубных формирований домов культуры направлена прежде всего на занятость подрастающего поколения в культурно-досуговой деятельности – один из действенных методов отвлечения несовершеннолетних от улицы и негативных явлений.

В процессе работы с коллективом клубных формирований в аспекте профилактики девиантного поведения подростков могут быть проведены «минуты общения» на темы: вредные привычки, поведение и общение среди сверстников и старших, об ответственности за различные правонарушения и др.

Участники клубных формирований – это, как правило, единомышленники, объединенные устойчивым интересом к чему-либо. Их единение и есть основа позитивных перемен в сознании подростков с девиантным поведением. Привлечение в «команду», клуб по интересам новых участников является показателем работы руководителя клуба и его умения работать с аудиторией.

Кроме того, планом домов культуры выделяются особые разделы профилактической работы: проведение профилактических мероприятий по здоровому образу жизни; вовлечение несовершеннолетних в клубные формирования, индивидуальная работа с несовершеннолетними, состоящими на различных видах учета, использование наглядной информации и пропагандирующего материала; встречи со специалистами соответствующего проблематике направления и др.

Сегодня домам культуры необходимо наладить четкую систему профилактической работы с подростками с девиантным поведением, которая должна строиться следующим образом:

- иметь списки несовершеннолетних, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, состоящих на внутришкольном профилактическом учете, семей из группы социального риска, имеющих несовершеннолетних детей по каждому городскому и сельскому поселению и в целом по муниципальному образованию с целью привлечения их к занятиям в коллективах, участию в культурно-досуговых мероприятиях;

- вести мониторинг занятости подростков с девиантным поведением в клубных формированиях;

- наладить тесное сотрудничество с органами образования, представителями правоохранительных органов, специалистами органов по делам молодежи, спорта, специализированными учреждениями для подростков, нуждающихся в профилактике девиантного поведения;

- регулярно участвовать в работе рейдовых мобильных групп, контролирующих соблюдение временных ограничений пребывания несовершеннолетних без сопровождения взрослых;

- внедрить в практику работы закрепление за трудными детьми и подростками работников культуры, так называемых кураторов. Кураторы должны работать с детьми индивидуально, посещать родителей. Индивидуальным кураторством должно быть охвачено максимальное число подростков, состоящих на учете в ОПДН и на внутришкольном учете, проживающих в зоне действия конкретного дома культуры;

- для информирования подростков о деятельности клубных учреждений, о наличии в них кружков, клубных формирований, проводить акции, например, «Запишись в клуб», и другие, приглашая на них максимальное число посетителей. Рекламу и информацию о проведении подобных акций рекомендуется размещать в общеобразовательных школах, помещениях администраций, местах скопления неформальной молодежи, других общественных местах. Целесообразно раздавать приглашения жителям непосредственно на улицах, привлекая для этого волонтеров из числа активных участников клубных формирований. Подросткам, находящимся в социально опасном положении <https://kguki.antiplagiat.ru/report/full/609?v=1&c=0&page=6> приглашения следует вручать лично. Домам культуры для подростков необходимо проводить Дни открытых дверей и другие мероприятия, способствующие популяризации того или иного клубного формирования, культурно-досуговых мероприятий, значимости полезного времяпрепровождения;

- по окончании календарного года необходимо проводить анализ проделанной куратором работы, оценивать ее эффективность и в соответствии с этим планировать дальнейшую работу с подростками с девиантным поведением;

- наладить тесное сотрудничество с учреждениями образования, советами профилактики администраций городских и сельских поселений, представителями правоохранительных органов, специалистами органов по делам молодежи, спорта и др.;

- регулярно проводить мониторинг выявления культурно-досуговых запросов подрастающего поколения, проводить анкетирование для обратной связи и изучения удовлетворенности предоставляемых услуг, определения эффективности проводимой работы;

- иметь в здании дома культуры стенды, информирующие об основных приоритетах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, перечень и расписание занятий всех клубных формирований и проводимых культурно-досуговых мероприятий;

- внедрять в деятельность домов культуры инновационных проектов по обеспечению социально-педагогических условий профилактики девиантного поведения подростков;

- проводить систематическую диагностику социально-педагогических возможностей и психологических особенностей подростков с девиантным поведением для разработки дальнейших профилактических мероприятий в доме культуры.

Выводы. Таким образом, дома культуры имеют значимый социально-педагогический потенциал по профилактике девиантного поведения молодого поколения, являются важнейшим составным элементом усилий по борьбе с негативными влияниями на подростков как группы риска и строятся на комплексной основе, объединяя усилия работников самого учреждения культуры, педагогов, психологов, медицинских работников, представителей правоохранительных органов, родителей, социальных работников и других специалистов, и представлен различными формами профилактических мероприятий информационного, культурного, досугового, спортивного характера.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы могут быть положены в основу процесса непрерывного сопровождения подростков с проблемами в поведении в деятельности домов культуры, отдельные аспекты настоящей статьи можно использовать при подготовке менеджеров социально-культурной деятельности в области организации досуга молодого поколения, а также в системе повышения квалификации и переподготовки работников учреждений образования и культуры.

Литература:

1. Зиннуров Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в новых социально-культурных условиях XXI века: монография / Ф.К. Зиннуров. - Казань: Центр инновационных технологий, 2012. - 404 с.

2. Зиннуров Ф.К., Красильников В.И., Гайфутдинова А.М. Педагогическая коррекция начальной стадии девиантного поведения подростков [Электронный ресурс] / Ф.К. Зиннуров, В.И. Красильников, А.М. Гайфутдинова // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. №2 (16). - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-korreksiya-nachalnoy-stadii-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 12.09.2020).

УДК 37.018.46

доктор философских наук **Мартirosян Карен Минасович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

магистрант **Рудиченко Екатерина Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОТРАСЛИ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛУГ

Аннотация. В статье изложены основные аспекты учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры для повышения качества социокультурных услуг, при этом рассмотрены основные направления и задачи учебно-методического обеспечения, определены учебные мероприятия для руководителей и специалистов, сформулированы рекомендации. Сделан основной вывод, что решение проблемы повышения качества социокультурных услуг, стандартизация культурного обслуживания, определение критериев оценки эффективности деятельности отрасли культуры невозможно без эффективного учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, отрасль культуры, кадровый потенциал, социокультурные услуги.

Annotation. The article presents the main aspects of training and methodological support of development of personnel potential of the cultural sector to improve the quality of social and cultural services, with the main directions and tasks of educational-methodical provision of the identified training activities for managers and experts recommendations. The main conclusion is made that the solution of the problem of improving the quality of socio-cultural services, standardization of cultural services, and determination of criteria for evaluating the effectiveness of the cultural sector is impossible without effective educational and methodological support for the development of the personnel potential of the cultural sector.

Keywords: educational and methodological support, cultural sector, human resources, socio-cultural services.

Введение. Современная социокультурная ситуация характеризуется активным развитием и преобразованием культурных аспектов жизнедеятельности людей. В основе формирования любого социального процесса лежит стремление человека к удовлетворению своих интересов. Важнейшей задачей отрасли культуры является удовлетворение части этих интересов в социально-культурной деятельности, предоставление населению востребованных разнообразных социокультурных услуг, создание условий для организации культурно-досуговой работы.

«Оказание населению качественных услуг культуры в первую очередь зависит от обеспеченности сферы культуры специалистами и от уровня их профессиональной подготовки» [3].

В настоящее время значительно возросла роль учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг населению, которой в современных условиях не всегда уделяется должное внимание.

Таким образом, возникает потребность расширения теоретических представлений о таком важном аспекте как учебно-методическая деятельность по развитию кадрового потенциала отрасли культуры для повышения качества социокультурных услуг, что и повлияло на выбор темы данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Учебно-методическая работа как перспективное направление учебно-образовательной деятельности подробно рассмотрена в исследованиях следующих ученых: С.В. Сабуцкая, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Ю.А. Шубин, А.С. Чернов, В.Ф. Синькевич, С.В. Шулькина и др.

В педагогических трудах вопросы по учебно-методическому обеспечению учреждений культуры анализируются в работах А.Н. Дулатовой, Б.Г. Мосалева, Г.М. Бирженюка, Л.В. Бузене, Н.А. Горбуновой, С.Н. Громова, В.М. Чижиков и других авторов.

Широкий круг научных исследований посвящен проблемам совершенствования учебно-методического обеспечения отрасли культуры (М.П. Переверзев, Т.В. Косцов, Е.А. Сергеев, В.Ф. Синькевич, С.В. Шулькина, И.А. Чебанная, Н.И. Южакова, Н.Н. Ярошенко и др.).

Проблемы развития кадрового потенциала отрасли культуры отражены в работах Т.С. Базаровой, Л.А. Галактионовой, И.Л. Зубцовой, А.Н. Рябухи, С.А. Кодзокова, Г.М. Королевой, С.Г. Молчанова, А.Г. Обоскалова, А.В. Машукова, А.В. Коптелова, И.А. Чебанной и др.

Учебно-методическое обеспечение развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг стали предметом исследований В.В. Агафоновой, С.В. Сабуцкой, Т.С. Базаровой, Л.А. Галактионовой, А.Н. Дулатовой, И.Л. Зубцовой, А.Н. Рябуха, В.С. Квагинидзе, О.В. Мурзиной, Н.А. Дудника, М.В. Кернермана, С.А. Кодзоковой, Е.В. Королевой, А.Е. Беспаловой, А.Г. Обоскалова, А.В. Машукова, А.В. Коптелова, В.М. Чижикова, Р.И. Шаяхметовой, М.М. Щеглова и др.

Согласимся с определением кадрового потенциала, которое дала А.Л. Гапоненко: «совокупность специалистов и работников, которые имеют соответствующую подготовку и которые могут быть использованы в конкретных видах деятельности организации» [1].

Основными направлениями учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг можно назвать следующее: учебно-методическое обеспечение развития кадрового потенциала отрасли культуры, оказание справочной, информационной, научно-методической и экспертно-консультационной помощи; обеспечение специалистов отрасли культуры учебно-методическими пособиями, методическими рекомендациями, указаниями, сценариями и др.; повышение уровня профессиональных мастерства специалистов отрасли культуры, при этом изучение ими новых социально-культурных технологий путем предоставления современных образовательных и культурно-досуговых услуг; изучение, обобщение и внедрение передового опыта социально-культурной деятельности; организация и проведение краевых, зональных, районных конкурсов,

фестивалей, смотров и других общественно-культурных акций; выбор наиболее целесообразных форм и методов социально-культурной деятельности, выработка единых требований для специалистов данной сферы; систематический контроль социокультурного процесса, проведение мониторинга и другое.

Главной задачей учебно-методической практики является развитие кадрового потенциала отрасли культуры путем создания развернутой системы повышения квалификации и переподготовки специалистов через курсы, семинары, методические конференции, дистанционное обучение, формирование системы опережающего повышения квалификации кадров культуры и искусства в соответствии с современным рынком труда, новыми тенденциями в развитии российской культуры, образования, социально-культурной деятельности, передовым мировым опытом.

Учебно-методическое обеспечение через проведение учебных мероприятий может быть направленных на обучение специалистов различных категорий отрасли культуры: работники аппарата управления; работники образовательных учреждений культуры и искусства; работники культурно-досуговых учреждений; работники музеев; работники организаций кинематографии; работники библиотек; специалисты компьютерных технологий и информационных систем; руководители и специалисты государственных и муниципальных учреждений отрасли культуры, ответственные за вопросы охраны труда; работники театрально-концертных учреждений; руководители и специалисты методических служб; руководители фольклорных коллективов и специалисты по традиционной культуре; специалисты по работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья и людьми пожилого возраста; специалисты по организации досуга, по работе с детьми и подростками; директора и главные бухгалтера, агрономы и творческие работники парков культуры и отдыха; руководители и специалисты декоративно-прикладного искусства и народных художественных ремесел, фотостудий; руководители вокально-хоровых, хореографических коллективов, духовых оркестров; руководители подростково-молодежных клубных любительских объединений и др.

«В соответствии со Стратегией государственной культурной политики на период до 2030 года «для повышения качества кадров в сфере культуры разрабатывается система кадрового потенциала как на федеральном, так и на региональном уровнях, включающая кандидатуры для замещения должностей государственной гражданской службы (группа «Руководитель») и руководящих должностей государственных учреждений культуры. Обеспечивается подготовка и повышение квалификации лиц, вошедших в кадровый резерв. Кроме того, специалисты подведомственных учреждений повышают квалификацию по разным направлениям» [2].

Повышение уровня профессиональных мастерства специалистов сферы культуры предполагает изучение ими новых социально-культурных технологий путем предоставления современных образовательных и культурно-досуговых услуг.

В обучении кадров отрасли культуры особое место занимают следующие учебные мероприятия: краткосрочные курсы повышения квалификации, семинары-практикумы, творческие лаборатории, мастер-классы, методические выезды на места. Каждая из перечисленных форм учебной деятельности имеет свою тематическую направленность, содержание.

В последнее время учеба кадров является одним из приоритетных направлений работы организационно-методических центров, так как наблюдается приход работников культуры без специального образования.

Повышением квалификации - это процесс, который обеспечивает максимальное соответствие знаний руководителей и специалистов отрасли культуры характеру решаемых ими задач в профессиональной деятельности. Квалификация кадров по существу является продуктом учебно-образовательной деятельности. Повышение образования - основная цель системы повышения квалификации.

На сегодняшний день востребованными формами организации повышения квалификации специалистов отрасли культуры являются стажировки, практикумы, методические дни, занятия с молодыми специалистами, научно-методические конференции, мастер-классы, творческие лаборатории, семинары-практикумы, консультации, методические выезды на места, дистанционное образование и многое другое.

Все эти формы носят в отличие от постоянно действующих курсов повышения квалификации оперативный характер и рассчитаны, прежде всего, на формирование у практика какого-либо методического навыка.

Главными задачами повышения квалификации как формы системы учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг населению являются следующие:

1. Повышение профессионального мастерства специалистов отрасли культуры за счет постоянного расширения их знаний, совершенствование технологии труда, конкретные знания, умения и навыки должны непрерывно пополняться и совершенствоваться.

2. Развитие творческого потенциала специалистов; формирование у них обязательной установки «на творчество».

3. Внедрение передового опыта в массовую практику учреждений культуры; развитие у специалистов навыков постоянного обогащения своей практики, умению верно интерпретировать чужой опыт и вносить в него элементы новаторства.

«Эти мероприятия включают разнообразные формы профессионального обучения кадров, ориентированные на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков по имеющейся профессии и специальностям» [3].

Одной из традиционных учебных мероприятий является проведение стажировок, для вновь принятых работников отрасли культуры. На муниципальном уровне существует практика организации единых методических, консультационных дней.

Наряду с перечисленными выше формами удачно используются в работе новые методики ведения учебных занятий - это семинары-тренинги, с обязательным включением ролевых игр. Входит в практику проведение учебно-творческих лабораторий по защите, например, проектов конкурсно-развлекательных программ.

Сегодня «принимаются меры по сближению профессионального образования с потребностями отрасли путем актуализации (принятия новых) федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных стандартов, разрабатываемых и утверждаемых образовательными организациями самостоятельно, с учетом требований, предъявляемых организациями культуры к квалификации кадров, и профессиональных стандартов» [2].

Успешное функционирование отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг населению во многом зависит от работы методических служб. Основное предназначение организационно-методических центров заключается не только в учебно-методическом обеспечении, совершенствовании профессиональных навыков работников культуры, но и своевременной подаче различной информации для развития кадрового потенциала, создании оптимальных условий для внедрения инновационных технологий в работу учреждений культуры, в умении грамотно оказать учебно-методическую помощь.

Качество социокультурных услуг во многом зависит от взаимодействия методических с учреждениями культуры. Следовательно, между ними должны быть заключены определенные нормативные документы по формированию и реализации планов, программ, договоров по учебно-методическому обеспечению развития кадрового потенциала отрасли культуры.

Сформулируем рекомендации по совершенствованию учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг населению: создание оптимальных условий для развития и совершенствования системы учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры; повышение содержательной наполненности учебно-методических материалов; увеличение музыкального, фото и видео- материалов; увеличение количества учебно-методических материалов из опыта работы руководителей и специалистов отрасли культуры; целенаправленная работа по совершенствованию методики систематического изучения учебно-методических потребностей руководителей и специалистов отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг населению.

Выводы. Решение проблемы повышения качества социокультурных услуг, стандартизация культурного обслуживания, определение критериев оценки эффективности деятельности отрасли культуры невозможно без эффективного учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры.

Практическая значимость вышеизложенного заключается в том, что содержащиеся в нем выводы и предложения могут быть использованы для разработки мер по совершенствованию учебно-методического обеспечения развития кадрового потенциала отрасли культуры с целью повышения качества социокультурных услуг, служить теоретической базой для проведения различных исследований по обозначенной проблематике.

Литература:

1. Гапоненко А.Л. Управление знаниями / А.Л.Гапоненко. - М.: ИПК Госслужбы, 2001. – С. 41.
2. Мухамедиева С.А. Формирование кадрового потенциала как условие обеспечения качества социально-культурной деятельности в организациях сферы культуры [Электронный ресурс] / С.А. Мухамедиева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. №44. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kadrovogo-potentsiala-kak-uslovie-obespecheniya-kachestva-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-v-organizatsiyah-sfery> (дата обращения: 10.08.2020).
3. Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2015 г., г. Хабаровск) / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. – Хабаровск: ФГБОУ ВПО «ХГИИК», 2015. – 160 с.

Педагогика

УДК 376.3

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье проанализирована роль семьи в проектировании и осуществлении индивидуального образовательного маршрута ребенка с интеллектуальными нарушениями, рассмотрены ключевые причины и факторы, затрудняющие построение адекватной траектории образования детей с задержкой психического развития и умственно отсталых обучающихся. Авторы представили модели выбора образовательного маршрута и их качественные характеристики, а также конкретизировали возможность корректировки и изменения маршрута при переходе ребенка с нарушениями интеллекта с одной образовательной ступени на другую. В статье определены критерии выбора индивидуального образовательного маршрута семьей и представлен диагностический инструментарий для их изучения. В соответствии с выбранными критериями изучены образовательные запросы и ожидания родителей детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью на этапе завершения дошкольного и школьного образования.

Ключевые слова: семья, семья ребенка с нарушениями интеллектуального развития, дети с задержкой психического развития, обучающиеся с умственной отсталостью, дошкольники, старшеклассники, образовательная организация, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article analyzes the role of the family in the design and implementation of the individual educational route of a child with intellectual disabilities, examines the key causes and factors that make it difficult to build an adequate educational trajectory for children with mental retardation and mentally retarded students. The authors presented models for choosing an educational route and their qualitative characteristics, and also specified the possibility of correcting and changing the route when a child with intellectual disabilities moves from one educational level to another. The article defines the criteria for choosing an individual educational route for a family and presents diagnostic tools for their study. In accordance with the selected criteria, the educational needs and expectations of parents of children with mental retardation and mental retardation at the stage of completion of preschool and school

education were studied. *Keywords:* family, family of a child with intellectual disabilities, children with mental retardation, students with mental retardation, preschoolers, high school students, school, educational organization, individual educational route.

Введение. На законодательном уровне обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и его родителям предоставлены широкие возможности выбора форм обучения и образовательной программы в соответствии с особыми образовательными потребностями детей. Крайне важно в этой ситуации в интересах детей достичь согласия между запросами родителей, потребностями ребенка и возможностями образовательной организации [2, 3, 4 5]. К сожалению, подобное единство редко встречается на практике. Причиной рассогласованности действий по построению образовательной траектории детей с ОВЗ могут выступать уровень родительской компетентности, особенности внутрисемейных отношений, социальное окружение семьи и пр. [6, 7, 8].

Значительная часть исследователей указывает, что построение траектории образования во многом обусловлено особенностями семейного воспитания детей с ОВЗ. Отмечаются качественные изменения в жизненном укладе семьи на социальном, психологическом и соматическом уровне и наблюдаются серьезные трудности в выстраивании стратегии воспитания с учетом нозологического статуса ребенка [9, 10]. Адекватная оценка особых образовательных потребностей ребенка и его возможностей при переходе на новую ступень образования обуславливает позиции родителей при выборе индивидуального образовательного маршрута [11, 12, 13]. От начальной точки планирования ИОМ до его окончания от родителей требуется гибкость и адекватность оценок в отношении образовательного и профессионального будущего ребенка, что чаще всего вызывает серьезные сложности у семьи. Сочетание этих обстоятельств определяет реализацию той или иной модели выбора индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Остановимся на основных их характеристиках:

1. «Оптимальная модель» - родители четко понимают особые образовательные потребности своего ребенка, в соответствии с которыми выбирают образовательную программу. Они знают какие специальные условия обучения должны быть созданы для обучающегося и учитывают их при выборе образовательной организации. Семья своевременно обращается за рекомендациями ПМПК и прислушивается к ним при принятии решения. Родители осведомлены о системе специального и инклюзивного образования в регионе и знают свои законные права при выборе образовательной траектории ребенка с ОВЗ. Выбранный маршрут отличается определенной гибкостью, связанной с его корректировкой при переходе с одной образовательной ступени на другую с учетом динамики детского развития.

2. «Нейтральная модель» - родители знают особые образовательные потребности своего ребенка, но при выборе образовательной организации и программы эта позиция не является основополагающей. Чаще всего на первый план выбора маршрута выходят иные основания: близость к дому, престижность учебного заведения, наличие знакомых педагогов и пр. Родители в основном осведомлены о перечне специальных условий обучения и необходимости посещения ПМПК, но предпочитают не акцентировать на этом внимания. Зачастую они стремятся не обнародовать особые права и статус своего ребенка, особенно в случае наличия у него интеллектуальных нарушений. Родители имеют достаточно подробные сведения о своих правах, а обязанности по воспитанию ребенка хотят переложить на плечи учебного заведения. Выбрав однажды образовательный маршрут для своих детей, они не стремятся скорректировать его с учетом актуальной ситуации развития.

3. «Негативная модель» - родители не осведомлены об особых образовательных потребностях своего ребенка и не понимают последствия, имеющих ограничений по здоровью. Выбор образовательной организации осуществляется произвольно. Он ориентирован преимущественно на интересы и удобство отца или матери. Наличие у ребенка нозологического статуса игнорируется или скрывается, а посещение ПМПК тщательно избегается. Мнение и потребности детей в построении траектории образования не учитываются. Таким образом, родители, демонстрирующие данную модель не могут адекватно определить образовательный маршрут своего ребенка.

Подводя итоги вводной части статьи хотелось бы отметить, что изучение ожиданий современной семьи в отношении будущего образования детей нуждается в детализации. Анализ образовательных запросов семьи ребенка с ОВЗ на получение им дошкольного, начального основного, среднего специального и высшего образования недостаточно представлен в психолого-педагогической литературе. Поэтому описание результатов исследования в рамках данной проблематики представляется нам актуальным и значимым.

В основу экспериментального исследования была определена программа диагностики, включающая в себя вводную беседу и ряд опросников. На этапе предварительной беседы собирались данные о социальном статусе семьи и уровне образования родителей. В основной диагностической инструментарий вошли анкеты Шитиковой А.А., Ольхиной Е.А. [7] «Образовательные запросы семьи ребенка с ОВЗ».

Представленные методики позволяют выделить ряд существенных критериев, определяющих специфику и структуру образовательных запросов семьи ребенка с ОВЗ при проектировании ИОМ, а также тенденции и закономерности в выборе траектории его образования: позиции родителей в определении ответственных за ИОМ ребенка с ОВЗ; учет родителями рекомендаций ПМПК при выборе ИОМ; оценка родителями приоритетных задач обучения и воспитания ребенка с ОВЗ; удовлетворенность родителей качеством предоставляемых образовательных услуг и наличием в образовательной организации специальных условий обучения; ожидания семьи относительно профессионального будущего ребенка, в соответствии с которым выстраивается образовательный маршрут; эмоциональное восприятие родителями образовательного и профессионального будущего ребенка с ОВЗ.

К участию в экспериментальном исследовании было привлечено 40 семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР) – первая экспериментальная группа. Вторую экспериментальную группу составили 40 родителей, имеющих ребенка с легкой степенью умственной отсталости. Всего в эксперименте участвовали 80 человек. Значимым показателем для настоящего исследования является динамика представлений родителей об ИОМ ребенка с момента окончания детского сада до этапа завершения школьного обучения. В связи с этим в каждой экспериментальной группе были выделены первая подгруппа 20 родителей дошкольников и вторая подгруппа 20 отцов и матерей старшекласников с интеллектуальными нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов анкетирования первой экспериментальной группы (родители детей с ЗПР) позволяет установить сходные и отличительные закономерности выбора ИОМ на этапе завершения дошкольного и школьного образования. На первой образовательной ступени 70% участников опроса полагают, что ответственность за выбор траектории образования их ребенка лежит на семье. Противоположной точки зрения придерживаются 30% испытуемых, считающих педагогов, ответственных за выбор образовательного маршрута воспитанников. Все родители уверены в собственной компетентности в вопросах воспитания дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Поэтому половина семей при выборе дальнейшего образовательного маршрута будет опираться на собственные представления и убеждения. Воспользуются рекомендациями специалистов ПМПК только 30%, а выслушают мнение медиков 20%, участвующих в исследовании.

В текущий момент 40% родителей дошкольников с ЗПР удовлетворены качеством образовательных услуг. Значительно снижает качественный уровень дошкольного образования по мнению 60% респондентов, недостаточная профессиональная готовность педагогов. Имеют претензии 65% семей к специальным условиям, созданным в детском саду. Они полагают, что в образовательном процессе недостаточно учитываются индивидуальные особенности их детей. В этой связи представляется интересным отметить, что приоритетной задачей дошкольного образования родители считают овладение ребенком с ЗПР образовательной программой, а необходимость коррекции недостатков в развитии никем не ставится в приоритет. На первый план задачи социализации детей выдвигает 40% респондентов.

Конечной точкой образовательного маршрута 50% семей, воспитывающих дошкольников с ЗПР, видят трудоустройство ребенка сразу после школы. На получение детьми средне профессионального образования (СПО) рассчитывают 15% отцов и матерей, а на высшую школу надеются 35% участников анкетирования. В целом, родители дошкольников с ЗПР в большей степени пессимистичны (50%) в отношении образовательных и профессиональных перспектив ребенка, а 50% респондентов чувствуют оптимизм и надежду на будущее своих детей. Таким образом, родители дошкольников с ЗПР преимущественно демонстрируют нейтральную модель выбора ИОМ. На фоне декларируемой осведомленности об особых образовательных потребностях своих детей они предпочитают не фиксировать статус обучающегося с ОВЗ.

Подведение итогов исследования семей, воспитывающих девятиклассников с ЗПР позволяет констатировать, что 90% семей продолжают считать себя ответственными за образование детей, а 10% возлагают ответственность на школу. Все участники анкетирования полагают, что они достаточно осведомлены об особых образовательных потребностях своих детей и компетентны в вопросах воспитания. По прошествии школьных лет уже 60% родителей детей с ЗПР посетили ПМПК и приняли его рекомендации. Остальные 40% уверены в правильном самостоятельном выборе образовательной программы. Первоочередной задачей обучения 80% респондентов считают усвоение школьником с ЗПР образовательной программы, а 20% на первое место выдвигают успешную социализацию обучающихся. Все участники опроса ненужным компонентом учебного плана считают коррекционную работу.

На этапе завершения школьного обучения 100% родителей обучающихся с ЗПР удовлетворены качеством и доступностью образования. Они считают достаточными созданные в образовательной организации условия. Большинство респондентов полагают, что образовательный маршрут ребенка заканчивается сразу после школы. Выйдя из школьных стен, по мнению уже 70% родителей, их ребенок должен трудоустроится рабочим на производстве или в сфере обслуживания. Смоделировали дальнейшее траекторию образования 20% испытуемых в направлении СПО. На поступлении в вуз настаивают 10% родителей школьников с ЗПР. Все респонденты с оптимизмом смотрят в профессиональное и образовательное будущее своего ребенка.

Таким образом, первая экспериментальная группа в основном демонстрирует нейтральную модель выбора индивидуального образовательного маршрута для своего ребенка с постепенным смещением в сторону оптимальной по мере его прохождения. На протяжении всего периода обучения родители считают себя ответственными за образование ребенка с ЗПР. Однако на школьном этапе в два раза возрастает число семей, воспользовавшихся рекомендациями ПМПК. Коренным образом с этапа дошкольного образования на момент окончания школы изменяется мнение родителей о качестве предоставляемых образовательных услуг. По завершению образовательной траектории все респонденты удовлетворены качеством образованием своих детей и с оптимизмом смотрят в будущее.

Анализ результатов анкетирования второй экспериментальной группы свидетельствует о нестабильности большинства позиций родителей на всех этапах реализации ИОМ. На этапе дошкольного образования 85% семей, воспитывающих ребенка с легкой степенью умственной отсталости, возлагают на себя ответственность за его образование в отличии от 15%, перелагающих сделать ответственными педагогов. Все респонденты уверены в своей осведомленности об особых образовательных потребностях ребенка и компетентности в вопросах его воспитания. Тем не менее при проектировании образовательного маршрута 70% участников опроса воспользовались рекомендациями ПМПК. Они планируют обучение детей в специальной (коррекционной) школе. Опирались при выборе траектории на советы медиков 30% участников анкетирования, чьи планы связаны с поступлением в общеобразовательную школу.

Подавляющая масса родителей (70%) в настоящее время и в будущем ратует за приоритет в овладении умственно отсталым ребенком образовательной программой. На приоритетной задаче реализации коррекционной работы настаивают 25% респондентов и только 5% на социализации ребенка. По мнению всех опрошенных, для решения поставленных образовательных и коррекционно-развивающих задач, детский сад готов в полной мере. Они полностью удовлетворены качественным и доступным образованием своих детей. При выборе образовательной траектории на долгосрочную перспективу 65% испытуемых планируют для своего ребенка обучение в СПО, а 20% в вузе. Предполагают трудоустроить детей после школы только 15% участников анкетирования. Все родители умственно отсталых дошкольников с оптимизмом смотрят на дальнейшую образовательную и профессиональную судьбу своих детей.

Опыт школьного обучения заставил многих родителей пересмотреть свое видение образовательной траектории ребенка. Резко сократилось число респондентов (с 85% до 35%), считающих себя ответственными за дальнейшее образование детей. Эти функции по мнению 65% испытуемых должна брать на себя образовательная организация. За школьный период все родители умственно отсталых учеников посетили ПМПК, но немногие воспользовались рекомендациями перейти на 2 вариант адаптированной основной образовательной программы (АООП).

На этапе завершения школьного обучения 25% респондентов оставляют на лидирующих позициях освоение детьми образовательной программы, 40% считают приоритетной задачей социализацию ребенка, а 35% коррекцию недостатков в развитии. Однако к решению приоритетных задач по мнению 40% участников анкетирования педагоги не готовы. Они убеждены, что педагогическому коллективу необходимо повысить профессиональную компетентность и больше внимания уделять индивидуальным особенностям их детей. Полностью удовлетворены качеством образованием своих детей 60% семей старшеклассников с умственной отсталостью.

Важно подчеркнуть, что ожидания родителей в отношении профессионального будущего детей становятся более реалистичными. Уже никто не планирует получение высшего образования, а в 65% респондентов ориентированы на СПО. Определить на работу детей сразу после школы хотят 35% участников эксперимента. В отношении профессионального будущего своих детей 100% респондентов полны надежд и оптимизма.

Таким образом, изучение выбора ИОМ второй экспериментальной группой свидетельствует о преобладании нейтральной модели с постепенным изменением в сторону оптимальной. С момента дошкольной ступени к окончанию школы резко сокращается число семей, берущих на себя ответственность за образование детей. Одновременно уменьшается число отцов и матерей, считающих приоритетом усвоение учеником программного материала и вырастает процент респондентов, уверенных в первоочередной необходимости социализации ребенка.

Выводы. Анализ моделей выбора индивидуального образовательного маршрута семьей, воспитывающих обучающегося с интеллектуальными нарушениями, позволяет определить наличие основных характеристик нейтральной модели с постепенным изменением по мере реализации траектории в сторону оптимальной. Об этом свидетельствуют следующие положения:

1. Все родители детей с интеллектуальными нарушениями считают себя компетентными в области семейного воспитания и достаточно осведомленными об особых образовательных потребностях своего ребенка. При этом осознание необходимости воспользоваться рекомендациями ПМПК приходят к ним по мере прохождения ИОМ: у родителей детей с ЗПР с 30% до 60%, в семей умственно отсталых обучающихся с 70% до 100%.

2. На начальном этапе ИОМ большинство отцов и матерей полагают, что они несут полную ответственность за образование детей. В семьях, воспитывающих обучающихся с ЗПР эта позиция сохраняется на всех этапах обучения. В отличие от родителей умственно отсталых старшеклассников, среди которых резко возрастает число респондентов, уверенных в ответственности педагогов за образование их детей.

3. На дошкольной ступени большинство родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями приоритетной задачей считают овладение ребенком образовательной программы. Эта позиция усиливается в семьях, воспитывающих школьников с ЗПР. Обратная тенденция отмечается среди родителей умственно отсталых обучающихся. К окончанию школьного обучения резко сокращается процент респондентов, выдвигающих на первый план усвоение ребёнком программного материала. В семье ребенка с ЗПР по мере реализации ИОМ количество родителей, ратующих за первоочередную необходимость социализации сокращается, а в семьях детей с умственной отсталостью увеличивается. Коррекционная работа для всех респондентов первой экспериментальной группы не является значимой и приоритетной, в отличие от трети участников второй группы.

4. Удовлетворенность родителей качеством предоставляемых образовательных услуг и наличием в образовательной организации специальных условий обучения также имеет разнонаправленные тенденции. Среди родителей, воспитывающих детей с ЗПР уровень удовлетворенности по мере реализации ИОМ возрастает до 100%, в отличие от 40% семей умственно отсталых школьников, имеющих претензии к профессиональной компетентности педагогов.

5. В проектировании постшкольного сопровождения респондентами наиболее рельефно обозначились трудности адекватного выбора ИОМ. В семье ребенка с ЗПР по ходу реализации траектории растет число родителей, намеренных трудоустроить детей сразу после школы. Девятый класс для 70% этих респондентов является конечной точкой образовательного маршрута школьника. Данной позиции придерживается только треть участников опроса из второй экспериментальной группы. Большая часть семей, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью надеются на поступление ребенка в СПО. Показательным является и ориентация родителей дошкольников с интеллектуальными нарушениями на высшее образование. В процессе реализации ИОМ количество этих выборов в семьях детей с ЗПР сокращается, а в семье умственно отсталого ребенка аннулируется. Подавляющее большинство испытуемых с оптимизмом и надеждой смотрят в образовательное и профессиональное будущее своих детей. Исключение составляют 50% семей, воспитывающих дошкольников с ЗПР.

Литература:

1. Власенко, Ю.И., Игумнова, В.В., Кирюшина, А.Н., Железнова, Е.Р. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями // Дошкольная педагогика. 2017. №4 (129). С. 49-57

2. Мельникова, Е.Г. Проектирование вариативного образовательного маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ, инвалидностью в условиях крупного образовательного комплекса (из опыта работы // Профессиональное образование и общество. 2017 №3 (23). С. 181-185

3. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 84 с.

4. Соловьева, С.В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: методические рекомендации / С.В. Соловьева. – Екатеринбург: ИРО, 2011. 134 с.

5. Бурина, Е.А., Кудинова, А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. Том 8, №1. 2020. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1062>

6. Краснопевцева, Т.Ф., Папуткова, Г.А., Фильченкова, И.Ф. Результаты исследования образовательных потребностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета Т. 7 № 2. 2019 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/987>
7. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.
8. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. М.: Книголюб, 2008 – 147 с.
9. Медведева, Е.Ю., Ольхина, Е.А. Взгляды родителей на обучение детей с ОВЗ в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56. С. 111
10. Ольхина, Е.А., Шитикова А.А. Образовательные запросы семьи ребенка с ОВЗ: экспериментальный анализ. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 221-224.
11. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я., Аверина, И.Е. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. №3. С. 50-58
12. Солдатов, Д.В. Солдатова, С.В. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 1 (67) С. 26-39
13. Тюрина, Н.Ш. Теоретические предпосылки формирования адекватного выбора родителями образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. В сборнике: Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. 2015. С. 155-161

Педагогика

УДК 371.12

старший преподаватель Митин Александр Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства Внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития и совершенствования педагогической компетентности руководителя учебной группы образовательной организации. Проведен комплексный анализ структурных компонентов и функциональных задач педагогической компетентности, изучены профессионально-личностные характеристики на которых базируется авторитет педагога. Раскрыты причины, снижающие социально-психологический климат в коллективах педагогических работников образовательной организации и возможные пути разрешения данной проблемы.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, профессиональная деятельность, руководитель учебной группы, педагогические работники, педагогический коллектив, профессиональный стандарт, обучение, воспитание, развитие, эффективность работы.

Annotation. The article discusses the development of pedagogical competence of the head of the teaching group of teachers. A comprehensive analysis of the structural components and functional tasks of pedagogical competence, professional qualities of the individual, on which the authority of the teacher is based, has been carried out. The reasons for the low socio-psychological climate in pedagogical groups and possible ways to solve this problem have been studied.

Keywords: pedagogical competence, professional activity, head of the training group, teachers, teaching staff, professional standard, training, education, development, efficiency of work.

Введение. В современных условиях наличие у руководителя учебной группы высокого уровня педагогической компетентности, играет важную роль для эффективного развития и совершенствования учебного и воспитательного процесса в образовательной организации. Педагогическая деятельность здесь одновременно проявляет себя, как с преобразующей, так и с управляющей стороны. В сфере образования нам часто приходится слышать о компетентностном подходе в профессиональном развитии педагогических работников. Для эффективного развития педагогического коллектива образовательной организации необходимо прежде всего быть компетентным специалистом. Важно понимать, что от компетентности руководителя учебной группы, организующего учебно-воспитательный процесс, будет и напрямую зависеть уровень компетентности всех его участников, так как: «качество системы образования не может быть выше качества, работающих в ней учителей» [1; с. 9]. Для эффективного развития педагогической компетентности руководителя учебной группы важную роль играют теоретическая и практическая готовность, которые взаимно дополняют друг друга в процессе профессиональной деятельности. В статье рассматриваются предложения по оптимизации некоторых управленческих и педагогических подходов для указанной категории педагогических работников, что в свою очередь должно повлиять на качество образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Основные требования к профессиональной деятельности и педагогической профессии руководителя учебной группы, закреплены в нормативных правовых актах и определяют его основное предназначение, как управленческое обеспечение стабильной работы вверенного ему педагогического коллектива, для решения задач в сфере образования. В соответствии с Законом РФ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года №273, на основании устава образовательной организации и положения «О руководителе учебной группы» назначать на должность и освобождать от нее имеет право только директор образовательной организации. Свою профессиональную деятельность руководитель учебной группы организует в тесном взаимодействии с руководством образовательной организации, органами самоуправления, психологическими работниками и др. Руководитель закрепляется за учебной группой педагогических работников, что является основной формой его непосредственного и постоянного участия в проведении занятий по морально-психологической, воспитательной, информационно-правовой и

организационно-методической работе, направленной на повышение профессионального мастерства педагогических работников образовательной организации. Важной целью в работе руководителя учебной группы является создание необходимых условий для саморазвития и самореализации профессиональных качеств каждого педагогического работника учебной группы, его успешной социализации в обществе. Основными функциональными задачами руководителя учебной группы являются:

1. Аналитическая: изучение индивидуальных особенностей педагогических работников учебной группы; выявление динамики профессионального развития; изучение семейного положения, взаимоотношений в семье и педагогическом коллективе.

2. Прогностическая: проектирование показателей личностного саморазвития и коллектива учебной группы; планирование воспитательной работы; выстраивание воспитательной модели, отвечающей общим воспитательным целям образовательной организации; предвидение негативных последствий при организации образовательного процесса и способы их разрешения.

3. Организационно - координационная: формирование педагогического коллектива учебной группы; стимулирование результатов ее труда; оказание помощи в планировании общественно значимых мероприятий актива учебной группы; организация индивидуальной работы; ведение отчетной документации.

4. «Коммуникативная функция: развитие и регулирование межличностных отношений внутри учебной группы между руководителем и педагогическими работниками; оказание помощи каждому педагогу в адаптации в педагогическом коллективе, создание благоприятного климата» [6, с. 76].

Одним из условий эффективной работы руководителя учебной группы является его соответствие профессиональным качествам: умение работать в педагогическом коллективе, погружаться в его проблемы, организовывать взаимодействие при решении поставленных задач, быть примером во всем. Очень часто при выделении основных качеств должностного лица называют следующие: деловые, социальные, психологические и т.д. и очень редко общепедагогические, хотя только педагогика отвечает за формирование педагогической системы личности и ее составляющих.

В подтверждении сказанного, можно привести высказывание К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [10, с. 134].

Сущность педагогических принципов в профессиональной деятельности руководителя учебной группы можно определить выражением А.М. Столяренко: «Это сопровождение педагогической социализации человека, совместно с ним для формирования и совершенствования его педагогической системы и ее свойств, обеспечивающих самореализацию и самоутверждение в жизни» [4; с. 161].

Новые образовательные стандарты рассматривают руководителя учебной группы в качестве эталона педагогической компетентности; профессионала своего дела, способного выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Поэтому представляется необходимым изучение педагогики управления в деятельности руководителя учебной группы, где педагогическая компетентность является важным составляющим компонентом его профессионализма. Наличие, или отсутствие компетентности, у руководителя учебной группы определяется по результатам повседневной педагогической деятельности. Любой человек компетентен в той степени, в какой реализуемые им функции соответствуют профессиональным стандартам, соотносимых с конечным результатом своего труда.

Тлеубердиев Б.М. с соавторами различает следующие виды профессиональной компетентности: «специальная компетентность – владение на достаточно высоком уровне профессиональной деятельностью, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; социальная компетентность – владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального взаимодействия; личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, невосприимчивость к профессиональной деформации; создание условий для эффективной работоспособности.

Рассмотрим более подробно значение педагогической компетентности для руководителя учебной группы, так как она охватывает решение следующих управленческих и педагогических задач: «эффективное организационное построение всего образовательного процесса и педагогической деятельности ее работников; сплочение и воспитание педагогического коллектива в ходе выполнения задач повседневной деятельности и поддержание в нем высокого нравственного климата; организация управленческих отношений между руководителями и подчиненными, приближающихся к педагогическому сотрудничеству; реализация всеми категориями руководящего состава педагогических принципов, наиболее полно реализующих педагогическую направленность» [7; с. 47]; учет индивидуальных, групповых и коллективных педагогических свойств педагогических работников при комплектовании и расстановке кадров; организация самосовершенствования педагогов (самовоспитание, самообучение, саморазвитие, самообразование).

По мнению Б.С. Гершунского составляющими элементами профессиональной компетентности являются: собственный образовательный уровень, опыт и индивидуальные способности, стремлением к саморазвитию и самообразованию. Существует также акмеологический подход к структуре профессионально-педагогической компетентности, в котором выделяется три составляющие: компетентность в педагогической деятельности, компетентность в педагогическом общении, личностно-индивидуальная компетентность.

При рассмотрении структурных компонентов педагогической компетентности руководителя учебной группы мы будем использовать трактовку В.А. Сластинина. Под понятием педагогическая компетентность педагогического работника понимается: «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [5; с. 22]. Проведем более детальный анализ внутреннего содержания исследуемой компетентности.

Структура педагогической компетентности по В.А. Сластенину

	Наличие знаний	Компоненты педагогической компетентности и их содержание
Теоретическая готовность	Наличие способностей к творческой деятельности	Аналитические умения - разделять педагогические случаи на слагаемые; - осознавать любую ее составляющую с единым целым и в согласовании с другими элементами; - совершенствоваться в образовательном процессе логику изложения материала, предвидеть итоги своей профессиональной деятельности; - адекватно воспринимать педагогические ситуации; - уметь решать педагогические задачи, выявлять проблемы и пути их разрешения.
		Прогностические умения - прогнозирование в формировании личности; - прогнозирование в формировании коллектива; - прогнозирование результатов педагогического процесса.
		Проективные умения - «перевод цели и содержания образования в конкретные педагогические задачи» [3; с. 179]; - «учёт при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности обучающихся, их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств» [3; с. 179]; - «определение комплекса доминирующих и подчинённых задач для каждого этапа педагогического процесса» [3; с. 179]; - «отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел и др.» [3; с. 179].
		Рефлексивные умения Практикуется при реализации руководителем учебной группы самооценки своей педагогической деятельности.
Практическая готовность	Наличие внешних (предметных) умений, в действиях, которые можно наблюдать.	Организаторские умения - мобилизационные (основанные на повышении личной заинтересованности обучающегося к обучению и трудовой деятельности); - информационные (умение работать с дидактическими материалами, способность находить и интерпретировать информацию); - развивающие (определяют перспективы развития в личностном плане, в рамках учебной группы, активизируют познавательные и творческие процессы); - ориентационные (формируют ценностные ориентации).
		Коммуникативные умения - перцептивные: «воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнёра по общению, получаемых в ходе совместной деятельности, а также проникновение в суть других людей, определение типа личности и темперамента другого человека» [6; с. 179]; - умения педагогического общения (управлять общением в педагогическом процессе).

Заслуживает особого внимания педагогическая модель личности по А.М. Столяренко. Структура: «модели состоит из четырех компонентов, соответствующие педагогическим свойствам личности: образованность, обученность, воспитанность и развитость, где каждый из них образован двумя взаимосвязанными блоками: первый — общие характеристики, второй — профессиональные, конкретизируемые с учетом профиля деятельности [4; с. 343].

Педагогические качества руководителя учебной группы выразятся более отчетливо если руководитель учебной группы: внимательно подойдет к проблемам образования и поиску их решений, постоянно находится в процессе самообразования и саморазвития, отзывчив и доброжелателен в работе с коллегами и в семье, толерантен, справедлив, интеллигентен и т.д.

В рассматриваемой модели, общепедагогический компонент является ядром развития педагогической компетентности, включающий в себя знания руководителем учебной группы основ педагогики и профессионально-педагогический компонент, необходимый для развития управленческо-педагогической компетентностью.

Профессионально-педагогическая компетентность в вопросах управления формируется посредством организации и проведения с педагогическими работниками учебных занятий, самостоятельной подготовки и т.д. По мнению Столяренко А.М.: «важным элементом профессиональной компетентности руководителя учебной группы является педагогическая направленность личности, структурно включающая в себя: профессионально-педагогическую концепцию, кредо деятельности, педагогическую целеустремленность, педагогические интересы, мотивы, долговременные и краткосрочные планы, увлечения, потребности, отвечающие сути и разным аспектам педагогической деятельности» [4; с. 254].

Так же автор отмечает, что: «педагогическая направленность отвечает требованиям высокой профессиональной культуры, если базируется не на искусственно созданных представлениях, а на твердом знании федеральных законов об образовании, мировых тенденций его развития, потребностей общества, данных педагогической и психологической наук и правильно осмысленного передового опыта в обучении и воспитании» [4; с. 255].

В педагогической практике иногда встречаются руководители учебных групп с очень завышенными самооценкой. У данной категории педагогических работников более развиты такие качества, как: амбициозность, невоспитанность, отсутствие интеллигентности, и другие отклонения, препятствующие нормальному взаимодействию в педагогической среде.

Руководитель учебной группы обязан со знанием дела обучать, постоянно обучаясь, заниматься самообразованием и самосовершенствованием. В дополнении сказанному уместно изречение Аристотеля, предназначавшееся Александру Македонскому: «В науке нет царского пути». Необходимо упорно трудиться над собой для достижения поставленной цели.

Анализируя результаты исследований, проводимых в рамках изучения личностных качеств, необходимых для формирования педагогической компетентности преподавателя, а также мнения ведущих специалистов, автор статьи составил следующую градацию качеств по значимости: «профессионализм и глубокое знание своего предмета; умение образно и доступно излагать свои мысли; высокая общая культура и эрудиция; быстрота реакции и мышления; умение отстаивать и защищать свою точку зрения; умение пользоваться невербальными средствами общения; способность понимать психологию сотрудника, его достоинства и недостатки; внимательность по отношению к людям, доброжелательность и терпеливость; строгость в сочетании со справедливостью; психологическая устойчивость и находчивость в трудных ситуациях; аккуратный внешний вид» [7; с. 432].

В настоящее время одной из причин низкого социально-психологического климата в педагогическом коллективе является высокий уровень профессионального выгорания педагогических работников, проявляющийся в следующих признаках:

1) наличия ощущения безразличия, напряженности, неуравновешенности (работник не в состоянии заниматься профессиональной деятельностью так, как это было прежде);

2) деперсонализация (вырабатывается недружелюбное отношение к педагогическому коллективу и обучающимся);

3) низкий locus самоконтроля, выражающийся в навязчивых идеях в отсутствие у человека профессиональных качеств, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Для установления уровня профессионального выгорания у педагогических работников используется методика, разработанная американскими психологами К. Маслач и С. Джексон: «Диагностика профессионального «выгорания», включающая в себя следующие компоненты: «уровень эмоционального истощения (сниженный эмоциональный фон); уровень деперсонализации (деформация в отношениях с другими людьми); редукция личных достижений (снижение самооценки, занижение своих профессиональных достижений, негативных установках по отношению к профессиональным возможностям)» [9].

Как отмечает И.В. Васильева в своем учебном пособии «Практикум по психодиагностике»: «доминирующая направленность ценностных ориентаций у человека фиксируется, как занимаемая им жизненная позиция, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу профессиональной деятельности, в семейно-бытовую и досуговую активность» [2; с. 376]. На практике чаще всего применяется методика изучения ценностных ориентаций по М. Рокичу, основанная на ранжировании жизненных ценностей. В соответствии с данной методикой формируются два блока ценностей: «терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит в том, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации» [8; с. 432]. Обобщенные результаты проявления ценностных ориентаций играют важную роль в следующих случаях: при повышении квалификации, смене места работы; при диагностике социально-психологического климата и сплоченности педагогического коллектива; при исследовании мотивационной составляющей педагогических работников в учебных группах; при определении уровня профессионального выгорания у педагогических работников и т.д.

Выводы. Для организации управления педагогической деятельностью в учебной группе, руководитель должен прежде всего быть компетентен в данной сфере. Вставший на путь обучения и воспитания он ответственен за все, что знает и умеет, поэтому у руководителей учебных групп должны быть уже сформированы основные компетенции для успешной профессиональной деятельности. Формирование указанных компетенций будет успешным, если сам руководитель будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание педагогической компетентности и от того, насколько он успешен, целеустремлен, мотивирован к этой деятельности, зависит успешность его сотрудников. По мнению В.А. Сластенина педагогическая деятельность руководителя учебной группы: «является одновременно преобразующей и управляющей» [5; с. 22].

Педагогично целесообразно: овладевать подлинно демократическим стилем управления; завоевывать авторитет у подчиненных; строить свое поведение педагогично, быть не сухим начальником, а старшим и более опытным коллегой, умудренным опытом и старающимся передать его; быть доброжелательным и открытым для искреннего общения по любым вопросам; ежедневно посещать рабочие места своих сотрудников, бывать в общежитиях и т. п.; заниматься самообразованием, самообучением и саморазвитием, особенно в управленческом и психолого-педагогическом плане.

В заключении хочется привести цитату из мудрой истины: «одаренный ученик начинается с одаренного учителя, нельзя научить тому, чего у тебя нет, невозможно воспитать хорошего человека на основе собственных недостатков» [4; с. 151].

Литература:

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3 – 288 с.

2. Васильева И.В. Практикум по психодиагностике: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014 - 376 с.

3. Качарян Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях постдипломного образования: дис. канд. педагог. наук: 13.00.08 / Качарян Тигран Эдуардович. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
4. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов / А.М. Столяренко. – 3-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. — 543 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 512 с.
6. Сенмез Фахри, Курудирек Абдуллах, Акджа Хусейин. "Формирование профессионально-педагогических компетенций будущих учителей, ориентированных на реализацию функций классного руководителя" Проблемы современной науки и образования, 2016. - № 22 (64) - С. 76-78
7. Глеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10 – 170 с.
8. Тутушкина М.К. Современная практическая психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.К. Тутушкиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
9. https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie_nauki/library/2017/06/14/metodika-diagnostika_professionalnogo_vyugoraniya-k
- 10 Ушинский К.Д. Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр.соч.: В 1 т. – М., 1950 – 459 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Митрохина Леся Михайловна

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные основы формирования профессиональной филологической компетентности, а также особое внимание уделяется вопросу современного состояния подготовки студентов языковых специальностей. Исследуются существующие тенденции в области развития языкового образования, особые технологии и механизмы, применяемые педагогами для оптимизации процесса овладения студентами языковых компетенций. Кроме того, освещаются задачи, стоящие перед педагогами-филологами, а также их специфические особенности. Частично рассматриваются базовые концептуальные филологические компетентности, лежащие в основе профессионального становления личности филолога.

Ключевые слова: основы формирования компетентности, филологическая компетентность, подготовка студентов-филологов, языковая компетенция, современные педагоги языкового направления.

Annotation. The article discusses the conceptual foundations of the formation of professional philological competence, and also pays special attention to the issue of the current state of training students of language specialties. Existing trends in the development of language education, special technologies and mechanisms used by teachers to optimize the process of mastering language competencies by students are investigated. In addition, it highlights the tasks facing philologists, as well as their specific features. The basic conceptual philological competences that underlie the professional development of a philologist's personality are partially considered.

Keywords: fundamentals of competence formation, philological competence, preparation of students-philologists, language competence, modern language teachers.

Введение. Современное многополярное социокультурное пространство оказывает значительное влияние на социальный заказ в лингвистической области. Перед студентами языковых специальностей возникает ряд требований, которые во многом формируют вектор, в соответствии с которым происходит лингвистическое взаимодействие с внешним миром. Профессиональное становление будущих языковых специалистов определяется степенью развития у него системы компетенций филологического порядка. Несомненно, ключевым составным элементом такой системы должен быть сегмент фундаментальных знаний в этой области, на основе которых возможно сформировать наиболее эффективные и активные прикладные навыки.

Студенты языковых специальностей нуждаются в регулярном обновлении и дополнении существующих педагогических положений в отношении организации и регулирования образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки. В связи с этим особенно актуальным становится исследование концептуальных основ формирования профессиональной филологической компетентности, а также рассмотрение положений, соответствующих современному состоянию профессиональной подготовки студентов языковых специальностей. К подробному рассмотрению этих аспектов обращаются такие отечественные исследователи, как Т.М. Балыхина, Ю.А. Белкина, Л.Г. Борисова, Е.А. Бугреева, Н.А. Исаева и другие.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития педагогической науки возрастает роль расширения границ коммуникативного взаимодействия, повышения ценности и качества высшего профессионального образования, а также увеличение роли педагогических технологий, применяемых для организации и контроля образовательного процесса. Все это требует от педагогов не просто широкого спектра знаний и умений в различных областях педагогической практики, но и способностей грамотной и целесообразной интеграции в образовательный процесс новейших педагогических технологий.

Ключевым направлением современного высшего профессионального образования на сегодняшний день представляется профессиональная подготовка студентов языковых специальностей и формирование у них фундаментальных и прикладных филологических компетенций. Такое положение дел, существующее в образовательном пространстве, характеризуется острой необходимостью общества в квалифицированных

филологических кадрах, способных налаживать эффективную коммуникацию с различными социальными институтами и их отдельными субъектами. Сегодня филология представляет собой тот потенциал, который позволяет осуществлять межкультурную и межнациональную коммуникацию, развивать международное сотрудничество не только в культурной области, но и научной, производственной, экономической и т. д. Именно в связи с этим возникает необходимость в филологах, которые способны участвовать в речевой коммуникации представителей различных языковых коллективов [4].

В связи с этим особое значение и актуальность приобретает компетентностное обучение, направленное на формирование определенных образовательных условий и образовательной среды, в рамках которой возможно единственно гармоничное, всецелое и комплексное формирование филологических компетенций у обучающихся, проходящих курс профессиональной подготовки в вузе. Именно такое обучение на сегодняшний день является наиболее актуальным и целесообразным в связи с активно развивающимся технологическим и коммуникационным потенциалом различных социокультурных областей. Помимо всего прочего, оно базируется не столько на современных тенденциях, сколько на системе многолетнего накопленного педагогического опыта, сформированного на основе педагогических действий и исследований фундаментального характера.

Е.А. Бугреева, исходя из результатов проведенных исследований на тему филологических компетенций у студентов языковых специальностей, отмечает, что сегодня существует актуальная проблема формирования таких компетенций, она не получила достаточного развития в педагогической практике современных специалистов, в связи с чем в значительной степени понизилось качество филологического образования в целом. Она считает, что компетенция в самом широком понимании представляет собой «обширную готовность личности к установке качественных связей между теоретическим знанием и ситуациями, а также к формированию процедур решения поставленных проблем» [4]. В связи с этим нам хотелось бы отметить, что компетентность является неким индикатором способностей студентов-филологов осуществлять деятельность на базе полученных в процессе профессиональной подготовки знаний и умений. Такая специфическая единица профессионализма предполагает обязательное наличие теоретического и практического опыта у студентов в рамках самостоятельной деятельности, самостоятельной организации собственной деятельности. В связи с этим перед современными педагогами стоят следующие задачи:

- интенсификация педагогической деятельности в области формирования условий для интеграции новейших педагогических технологий в образовательный процесс;
- разработка инновационных педагогических технологий, способных оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих филологов;
- формирование спектра филологических механизмов для интенсификации процесса приобретения студентами филологических компетенций;
- регулярное пополнение собственного базиса знаний в области возникающих технологий и филологической действительности и т.д.

По нашему мнению, именно эти актуальные задачи должны лечь в основу развития сферы филологической подготовки лингвистически ориентированных кадров. При этом фундаментом такой подготовки являются филологические компетенции, лежащие в основе профессионализма как потенциального, так и практикующего филолога, как обучающегося, так и педагога.

Одной из важнейших основ формирования профессиональной филологической компетентности будущего специалиста в этой области нам представляется, прежде всего, наличие такой компетентности у педагога-филолога, который осуществляет подготовку последователей. Она включает в свой состав знания, умения и навыки, формирующиеся на протяжении непрерывного педагогического образования и ориентируются на различные мыслительные процессы аналитического, лингвистического и речевого характера. Существование у современного педагога такой компетентности гарантирует ему успех в формировании ее у студентов, поскольку он может применять накопленный в течение всей своей деятельности опыт, а также делать качественно новые выводы благодаря сложившейся, устоявшейся и целостной системе аналитико-рефлексивного характера.

Как считает Е.А. Бугреева, ключевым условием для формирования профессиональной филологической компетентности у студентов-филологов является формирование и развитие «гуманитарной образовательной среды», способной обеспечить основы нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления». Такая среда, представляя собой определенный пласт глобального социокультурного и культурно-образовательного пространства, ставит в центр педагогического функционирования развитие гуманистически-нравственных – социокультурных и психолого-педагогических – условий для гармоничного развития личности будущего филолога. При этом такие условия в обязательном порядке должны носить достаточно широкий характер, включать множество существующих на сегодняшний день аспектов не только филологических, но и смежных с ними дисциплин. Важно таким образом интегрировать педагогические технологии в состав профессиональной подготовки студентов, чтобы она происходила максимально эффективно и, что самое главное, соответствующе актуальным тенденциям в филологическом образовании [4].

В соответствии с высказываниями Н.А. Исаевой, сегодня профессиональная филологическая компетенция носит достаточно широкий характер, что связано во многом с тенденциями современного образования. Так, она считает, что «уровень образованности людей в современном мире определяется в первую очередь качеством, а не количеством знаний, умением в области их применения на практике и в профессиональной деятельности» [5]. При этом нам представляется важным в этом вопросе отметить и инновационную деятельность субъектов образовательной деятельности, не зависимо от их места в учебном процессе. Иными словами, инновации должны вводиться как непосредственно обучающимися, которые таким образом проявляют степень вовлеченности и освоенности в образовательный процесс, так и педагогами, которые этим являют пример профессионализма и педагогической гибкости. Кроме того, сегодня педагогическая наука призывает специалистов ориентироваться предпочтительно на самостоятельную деятельность также как педагога, так и обучающегося, что является особенно ярким проявлением «сформированности» профессиональных компетенций и у потенциального, и у уже состоявшегося филолога.

Для наиболее комплексного рассмотрения настоящей темы нам представляется наиболее логичным рассмотрение сущности компетенций, необходимых для гармоничного развития единой филологической профессиональной компетентности студентов. Для этого обратимся к исследованию Л.Г. Борисовой, в

соответствии с которым выделяются концептуальные (теоретические) и технологические (практические) компетенции. По ее мнению, развитие этих компетенций в комплексе способствует наиболее эффективному формированию личности будущего специалиста. При этом первый вид является основой для развития второго, поскольку теория всегда предшествует практике в фундаментальных областях знания [3]. Рассмотрим концептуальные компетенции, представленные вышеуказанным исследователем, поскольку именно они представляют собой наибольший интерес для настоящего исследования, поскольку лежат в основе развития всех остальных компетенций и являют собой главный потенциал филологической подготовки.

Итак, к основным концептуальным (теоретическим) компетенциям, лежащим в основе формирования профессиональной филологической компетентности, относятся:

- владение главным языком, изучаемым в процессе подготовки, причем осуществляться оно должно в литературной форме (то есть в наивысшей степени), а также понимание его диалектного разнообразия;
- знание и свободное ориентирование в родственных связях изучаемого языка, понимание его типологических соотношений с иными языками, а также знание его генезиса, современного состояния и тенденций развития, потенциально возможных путей развития;
- знание в области литературы и фольклора в их историческом развитии, а также навигация в его современном состоянии, знание современных трактовок, неологизмов и заимствований;
- понимание природы закономерностей лингвистически-литературного процесса, художественного значения литературного произведения в контексте существующей и свойственной данному филологическому пространству общественно-литературной ситуации, литературной критики;
- знание в сфере теоретических основ устной и письменной коммуникации, которая является источником развития множества иных компетенций профессионального порядка;
- наличие общего представления о генезисе, современном состоянии, развитии и перспективах изучаемого филологического направления в условиях образовательной системы [3].

Рассмотренные концептуальные компетенции, по нашему мнению, лежат в основе всего процесса освоения профессиональных навыков и достижения профессионализма, поскольку являют собой лаконичную систему взаимосвязанных элементов, ориентированных на широкое применение и исследование. Однако помимо них, следует упомянуть и о других компетенциях, выделяемых Т.М. Балыхиной и входящих в состав собственно-профессиональной компетентности современного филолога. В соответствии с этим подходом принято выделять:

- лингвокультуроведческую;
- лингводидактическую;
- литературоведческую;
- лингвистическую;
- педагогическую и другие компетенции [1].

Кратко рассмотрим каждую из очерченных ранее компетенций, а также определим их специфику на современном этапе развития педагогической науки и практики.

1. Лингвокультуроведческая компетенция интегрирована в систему базовых понятий из области культуроведения, места и роли отечественных реалий как в узких, федеральных, так и в международных рамках. Она предполагает специфические умения филологического характера, направленные на активное использование культуроведческих знаний в рамках собственной профессиональной деятельности, а также умения выполнять «функции культурного посредника» [1; 2].

2. Лингводидактическая филологическая компетенция, носящая скорее методологический характер, которая включает знания методологических и теоретических основ методики профессиональной подготовки будущего специалиста в области филологии. Ее базис составляют знания различных способов, механизмов, условий и форм образовательной деятельности в сфере коммуникативных технологий.

3. Литературоведческая компетенция, под которой в современной педагогике принято понимать определенную систему знаний, касающихся русской литературы и фольклора. При этом она базируется на историческом развитии этих элементов: как на генезисе, настоящем состоянии, так и на прогнозах и тенденциях. Помимо этого, такая компетенция позволяет применять знания литературоведческого порядка в процессе профессиональной деятельности, что немаловажно для осуществления полноценной деятельности в этой сфере.

4. Лингвистическая компетенция, лежащая в основе профессиональной филологической компетентности, представляет собой систему общих лингвистических знаний будущего филолога о изучаемом им языке как о ключевом социокультурном феномене. Кроме того, она позволяет будущему специалисту провести параллель между языком и мышлением, культурой и социумом, что позволяет сгенерировать новые варианты развития лингвистической области.

5. Педагогическая компетенция, которая основана на знаниях, касающихся проблематики в области теории и практики обучения и собственно педагогики, а также теории воспитания и прочих составляющих образовательно-воспитательного процесса средней и высшей школ. Помимо этого, она предполагает знания современного состояния и ключевых направлений педагогической науки, что позволяет специалисту формировать спектр проблем и вопросов, требующих разрешения его силами [1; 2].

Выводы. В заключение хотелось бы отметить особое значение, которое приобрело высшее филологическое образование в системе современного образования. Нами были рассмотрены концептуальные основы формирования профессиональной филологической компетентности, а также современное состояние профессиональной подготовки обучающихся языковых специальностей. По нашему мнению, такая компетентность носит достаточно комплексный характер, поскольку состоит из множества разносторонних компетенций, охватывающих различные области знания и практики современного филолога. В связи с этим ее рассмотрение и дальнейшее исследование представляется крайне значительным для дальнейшего изучения и выявления проблематики настоящей темы, а также для формирования и применения новейших образовательных технологий в области сопровождения профессиональной подготовки специалистов нового порядка.

Литература:

1. Балыхина, Т.М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога (Методологические проблемы обучения русскому языку) / Т.М. Балыхина. – М., 2000. – 476 с.

2. Белкина, Ю.А. Методика формирования креативной компетентности студентов-филологов: современное состояние и перспективы разработки / Ю.А. Белкина // Поволжский педагогический вестник. – № 1. – 2013.

3. Борисова, Л.Г. Профессиональная компетентность филолога в функциональном аспекте / Л.Г. Борисова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – № 4. – Калининград, 2007.

4. Бугреева, Е.А. Формирование профессиональной филологической компетентности у студентов языковых специальностей вузов / Е.А. Бугреева. – Тольятти, 2002. – 265 с.

5. Исаева, Н.А. Концептуальные основы когнитивной стратегии лингвометодической подготовки бакалавров – будущих учителей русского языка / Н.А. Исаева // Наука и школа. – № 3. – 2015.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент **Мотигуллина Альфия Рухулловна**

«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент **Голикова Гузьяль Азгаровна**

НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: КОНЦЕПТ «ВОДА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.П. АСТАФЬЕВА И Г.Б. БАШИРОВА

Аннотация. В работе представлены пути решения исследуемой проблемы – формирования лингвокультурологической компетенции студента средствами исследования в художественном тексте конкретного ключевого концепта произведения. Цель статьи заключается в исследовании возможностей концептуального анализа текстов русских писателей, в том числе в сопоставлении с произведениями писателей других народов (в частности, татарского народа), на специальных занятиях с целью эффективного формирования данного вида компетенции студента.

Ключевые слова: поликультурное образование, концепт, ассоциативно-семантическая группа, вода, литература.

Annotation. The paper presents ways to solve the problem under study – the formation of linguistic and cultural competence of the student by means of research in the literary text of a specific key concept of the work. The purpose of the article is to study the possibilities of conceptual analysis of texts of Russian writers, including in comparison with the works of writers of other Nations (in particular, the Tatar people), in special classes in order to effectively form this type of competence of the student.

Keywords: multicultural education, concept, associative-semantic group, water, literature.

Введение. «Современная система образования в обществах с полиэтническим составом населения нуждается, по мнению ученых, в грамотных специалистах, носителях собственной национальной культуры, воспринятой во взаимодействии с другими культурами. В связи с этим в условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании актуализируется проблема формирования лингвокультурологической компетентности будущего педагога. Постоянно возрастает значимость лингвокультурологической составляющей в профессиональной подготовке современного педагога (прежде всего, филолога). Лингвокультурологическая компетентность должна рассматриваться как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного педагога, что связано с современной социокультурной ситуацией и с особенностями и противоречиями развития многонационального и поликультурного российского гражданского общества» [8].

Продолжить дальнейшее формирование лингвокультурологической компетенции студента можно, исследуя такой концепт, как «вода».

Изложение основного материала статьи. Образ-концепт воды в большей степени является и архетипическим, и мифологическим, и фольклорным. Так, в русский и татарский фольклор он приходит из мифологии и архаических представлений народа о мире и его обитателях. Вода – одна из стихий мира, играющая важнейшую роль в жизни человека и природы. Особое отражение данный фольклорный концепт получает в народных сказках, песнях, фразеологизмах. Русский народ издавна чтит воду. Водные источники почитались, им приносились жертвы, у них совершали молитвы. Так, культ воды (ее чистоты) представлен в народном празднике Ивана Купалы. В то же время в воде по народным поверьям могут обитать представители нечистой силы – русалки, водяные, злые духи. В пословицах и поговорках вода называлась «царицей» или «матушкой» («Хлеб батюшка, водица матушка», «Хлеб да вода – блаженная еда»). В то же время в них нашли отражение как благодатные свойства воды (очищение, способность давать жизнь растениям, человеку), так и ее разрушительные свойства («Воды и царь не уймет», «Жди горя с моря, беды от воды», «От воды всегда жди беды»). Вода (водные источники – реки, озера, моря) воспринималась в то же время как другой мир. В русских и татарских сказках появляется особое понимание воды – как живой или мертвой. Мертвая вода способна восстановить части умершего тела, а живая вода возрождает к жизни. Во многих сказках вода придает богатырскую силу, красоту и молодость. Так, по требованию Василисы-царевны стрелец купается в горячей воде и становится «красавцем, что ни в сказке сказать, ни пером написать» (в сказке «Жар-птица и Василиса-царевна»). Герой «Сказки об Илье Муромце», напившись воды от старцев, почувствовал такую силу, «что если бы в сырую землю воткнуть кольцо, то взялся бы за то кольцо и всю землю и перевернул бы» [1]. Мифический татарский герой Дию Пэрие также пьет воду бочками. Большое место в древних ритуалах татар занимает концепт дождя (вызвать дождь через ритуал «дождевой» каши). В татарских песнях большое место занимают такие образы, связанные с водой, как образы озера, родника, моря, реки и т.д. Самый распространенный из них — образ самой воды. Очень часто вода уносит с собой печаль и грусть героя (ярко это представлено в народных песнях). Чистота воды сопоставляется с чистотой души человека. Образ озера (татар. — күл) участвует в описаниях природы, часто способствует чрезвычайно емкому и эмоционально-выразительному описанию горестей и печалей человека. Иногда этот образ вместе

со словами «кайгы», «хэсрэт» («горе») образует метафорические сочетания «кайгы куле», «хэсрэт куле» («озеро горя»). В татарских народных сказках герои уезжают за семь морей, где совершают свои героические поступки. Сражаются с мифическим героем Дио Пэрие. А в героическом эпосе «Идегей», где описываются события о разрушении Золотой Орды, Идегей убегает к Тимерлану, пересекая реку Сырдарья. В татарских народных и авторских сказках встречаются мифологические образы, так или иначе связанные водой. Это Су анасы (водяная), Су иясе (хозяин воды) и др.

Таким образом, концепт «вода» в русском и татарском фольклоре определяется архетипическими биполярными позициями, двойственным представлением: жизнь-смерть, чистота-нечисть, благодать-разрушение и т.д. Вода, как и в русском, так и татарском фольклоре – это, прежде всего, символ жизни. В то же время водный концепт может знаменовать символику разрушения, смерти (например, семантика библейского потопа).

Концепт «вода» в рассказе В.П. Астафьева «Васюткино озеро».

Одним из ярких представителей русской «деревенской» литературы второй половины XX века является В.П. Астафьев. Его проза достаточно глубоко изучена российским литературоведением, в то же время аспект функционирования фольклорного концепта «вода» в его творчестве раскрыт далеко не полностью. В работе Н.А. Меженской «Стихия «вода» в языке художественной прозы В. Астафьева и В. Тендрякова» (2010) глубоко исследован лингво-семантический аспект реализации стихии «вода» в творчестве В.П. Астафьева [7]. Однако автор не касается фольклорных представлений и не обращается к историко-культурному контексту русской и татарской литературы второй половины XX века в их сравнительной характеристике. Особое место в изучении концепта «вода» уделено в работе Ю.Г. Бобковой [2]. Однако работа посвящена только анализу цикла «Затеси».

Художественный мир Виктора Астафьева определяется, как было указано, особой спецификой взаимодействия Человека и Природы. Образы природы у писателя тесно связаны с этическим началом. Через приобщение к природе герой Астафьева начинает формироваться как Человек, как индивид нравственный. Порядок (гармония) и беспорядок (хаос) – два аспекта, которые определяют в мире писателя бытие человека, сущность его нравственного выбора. Внутренняя упорядоченность соотносится писателем с нравственностью, а нравственный человек, по мнению автора, близок, прежде всего, Природе.

Концепт воды находит свое воплощение во многих произведениях В.П. Астафьева, отражен уже в их названиях. «Васюткино озеро» – прямой отсыл к водной стихии; «Царь-рыба» – опосредованный отсыл к образу воды через символику рыбы. В повести «Последний поклон» писатель также обращается к водному концепту, поэтизирует его через явленные образы рек. «Концепты, реализованные в астафьевском тексте, – явления ментальные, отражающие ценностные ориентиры писателя. Доступом к ним служат разнообразнейшие лингвистические формы – номинативные и образные средства языка, авторская метафорика, прецедентные тексты, авторские текстовые построения, основанные на приемах развертывания и усложнения метафоры. Средства актуализации концепта объединяются в специфические образования – ассоциативно-семантические поля (курсив наш. - А.М., Г.Г.)» [7].

История, которую описывает В. Астафьев в рассказе «Васюткино озеро», довольно проста. 13-летний герой Васютка отправляется в тайгу, теряет затеси и долго не может найти дорогу домой. Блуждание Васютки в тайге – это символический «путь к себе». В итоге своего путешествия он обнаруживает озеро, полное рыбы, а затем выходит и к реке Енисей. Озеро – важная и ценная находка, ведь рыбаки из бригады отца героя не могут выполнить план: рыба ушла в глубину, и улов невелик. Озеро называют в честь Васютки, отсюда название рассказа – «Васюткино озеро».

Безусловно, в изображении водной стихии В. Астафьев актуализирует фольклорный концепт. В процессе анализа рассказа необходимо понять, как используется фольклорный концепт «вода» и подвергается ли он поэтической авторской трансформации. Рассмотрим в этих целях наиболее важные ассоциативно-семантические группы (поля) в рассказе В. Астафьева, которые формируют здесь основное содержание концепта «вода».

1. Ассоциативно-семантическая группа «вода – родина – богатство».

В самом начале текста писатель обращается к концепту «озеро», который и определяет смысл рассказа. На первое место выходят также названия реальных озер и рек – Байкал, Енисей. Упоминается даже Карское море. Писатель акцентирует внимание на том, что таких маленьких озер, какое нашел Васютка, в стране нашей превеликое множество: «Много ещё, очень много в нашей стране безымянных озёр и речек, потому что велика наша Родина». Велико и ее богатство – *ерши, пескари, стерлядь, омули, осетр*. Астафьев, перечисляя все эти ценные породы рыб и названия озер и рек, как бы с самого начала текста задает особую тональность произведения: озера и реки, и даже моря и их обитатели – это все великая большая страна, ее великое богатство. И нет в ней различия между малым и большим, по мысли писателя. Особое место в рассказе принадлежит большой русской реке Енисей. Найденное героем озеро помогает ему выбраться к Енисею, где его обнаруживают люди и отвозят домой. Герой заморожен красотой реки: «Мальчик брёл, почти падая от усталости. Неожиданно лес расступился, открыв перед Васюткой отлогий берег Енисея. Мальчик застыл. У него даже дух захватило – так красива, так широка была его родная река!». К реке он обращается как герой русских сказок: «Енисей-батюшко!». В целом образ Енисея – могучей русской реки – запечатлен во всех произведениях писателя: он поэтизируется, возвеличивается, наполняется особым символическим смыслом, становится центром бытия астафьевских героев. Образ Енисея определяется фольклорной традицией: через него выражается любовь к родной земле, Отечеству. Именно через водный концепт подчеркивается богатство родины и неизбывная любовь к ней как героя, так и самого автора.

2. Ассоциативно-семантическая группа «вода – вещество».

В то же время концепт «вода» выступает в своем изначальном качестве – вещество. В рассказе это и человеческий пот, которым покрылся Васютка от страха, когда понял, что потерялся. Это и слезы героя. Васютка плачет, потерявшись в тайге, он представляет, как плачет его мать. После же того, как герой нашелся, это уже слезы радости. Писатель и здесь не отходит от ядра фольклорного концепта, реализуя его дихотомию: вода – горе (печаль), вода – радость.

В то же время вода как вещество представлена в виде тумана и росы. Туман дважды появляется в произведении, и как особый образ связан со страхом, неуютностью, неясностью, неопределенностью судьбы Васютки.

3. Ассоциативно-семантическая группа «вода – стихия».

Вода представлена в рассказе и как природная стихия, образ которой писатель передает через метафорику текста. Прежде всего, уже с самого начала рассказа выделяется концепт «дождь»: «Осенние дожди вспучили реку, вода в ней поднялась», «темные волны на реке нагоняли тоску». В конце рассказа дождь действительно обретает черты *неумолимой стихии*, от которой не спрятаться человеку: «Пошёл дождь. Сначала капли были крупные, редкие, потом загустело кругом, полилось, полилось». С образом дождя связываются понятия *холода, тьмы, беспомощности человека перед природой*: «на лес уж спускалась темнота, смешанная с дождём. Было всё так же тоскливо; сделалось ещё холоднее». Дождь льется с огромной силой: «Дождь не унимался. От сильных порывов ветра качалась пихта, стяхивая за воротник Васютку холодные капли воды». Сила дождя вынуждает Васютку ругаться: — Ну и зарядил, окаанный! — обругал Васютка дождь. Причем, герой не раз, блуждая в тайге, использует характерную лексику. Недаром появится словосочетание «нечистая сила». Осенний дождь ассоциируется с *разрушительной стихией*.

Ассоциативно-семантическая группа «вода – водоем».

Водный концепт наиболее ярко реализован через образ озера, которое Васютка нашел в тайге. Очень неоднозначно рисуется этот водоем. Сначала перед нами болото, потом маленькое унылое озерцо, подернутое ряской, но полное рыбы. Но затем герой понимает, что все, что он видел, только начало большого озера, которое имеет протоку, речушку, и она вливается в реку Енисей (расширение пространства). Писатель использует противоположные состояния воды – *стоячая вода и текучая вода*, которые вносят в реализацию водного концепта дополнительные ассоциации, связанные с мотивом трудностей и избавления. Наиболее негативным воплощением стоячей воды является болото. Озеро с речкой, впадающей в Енисей, становится символом выхода героя из трудной ситуации. Символика образа озера очевидна. Так как весь рассказ, несмотря на его реалистичность, выстраивается по сказочной формуле (проступок героя, его наказание и далее обретение богатства), озеро символизирует не только желанное избавление – выход из тайги, но и обретение материального благополучия.

4. Ассоциативно-семантические группы «вода – жизнь», «вода – очищение», «вода-спасение».

Образ озера сопряжен с его многочисленными обитателями. Васютка видит большое количество уток, двух он подстрелил, зажарил и тем спасся от голода. В озере много белой рыбы: «Столько рыбы Васютка ещё никогда не видел. И не просто какой-нибудь озёрной рыбы: щуки там, сороги или окуня. Нет, но широким спином и белым боком он узнал пелядей, чиров, сивов. Это было удивительнее всего. В озере — белая рыба!». Это обилие живности символизирует жизненное начало, что соотносится с народными представлениями. И даже вышедший из тайги Васютка уподобляется рыбе, дед героя восклицает: «Нашёлся пескариска-то!». Жизненную силу обретает уставший Васютка, подобно героям русских сказок и былин, когда видит Енисей и умывается речной водой. В то же время с концептом воды связывается *символика нравственного очищения героя*. Ведь Васютка не отличался хорошим поведением: в школе курил, на переменах безобразничал. В тайге герой рефлексивует, вспоминает свой образ жизни, осуждает свое поведение – героя «начало донимать раскаяние». Происходит процесс нравственного очищения, что символически закрепляется в *эпизоде умывания*. Примечательно, что озеро, как и вся тайга, становится у писателя живым существом, что явлено через прием олицетворения: «Озеро подёрнулось морщинами, тени на воде заколыхались, облака прикрыли солнце, вокруг стало хмуро, неуютно» [7].

Концепт воды получает у Астафьева, таким образом, дополнительную *функцию – функцию спасения*. У озера услышал Васютка что-то похожее на комариный свист. Однако это оказался гудок парохода: «Мальчик знал эти фокусы тайги: гудок всегда откликается на ближайшем водоёме». Гудит пароход на Енисее! Герой, наконец, выходит к большой воде – большой реке. Он спасен. Символика спасения обретает здесь также особый смысл – спасено не только живое существо, но и его Душа.

Концепт «вода» в повести Г. Баширова «Туган ягым – яшел бишек» («Зеленая колыбель – родная сторона»).

Изучение концептов татарской культуры в художественной литературе становится объектом исследования ученых, прежде всего в аспекте перевода на другие языки [9]. Видным татарским писателем периода второй половины XX века является *Гумер Баширов (1901-1999)*. Особое место в творчестве Г. Баширова занимает культура татарского народа, ярко воплощенная в фольклоре.

Повесть «Родимый край - зеленая моя колыбель» рассказывает о детстве и юности писателя, прошедших в глухой татарской деревне, о жизни близких и односельчан героя (равно и самого автора). В повести Г. Баширова, как в зеркале, отражается внутренний мир самого автора и его персонажа: доброта, бескорыстие, трудолюбие, честность, любовь к людям и миру, открытость и в хорошем смысле наивность, которая сродни поэтическому началу [9]. Так, произведение Г. Баширова «Родимый край — зеленая моя колыбель» учит видеть красоту вокруг нас, получать наслаждение от общения с окружающим миром, открывает души других людей, животных, птиц. Особое место в повести занимает *образ-концепт воды*, осмысленный именно через фольклорную традицию. Выделим характерные ассоциативно-семантические группы (поля), определяющие смысловое наполнение концепта «вода» в этом тексте.

1. Ассоциативно-семантическая группа «вода – жизнь».

Вода изначально воспринимается писателем как живительная сила, и прежде всего – это сила дождя (в отличие от произведения Астафьева, где образ дождя представляется через символику разрушения). Если нет летом дождя, будет засуха, природа зачахнет от зноя, и люди, и звери, и птицы умрут от голода. Засуха никогда не приходит в одиночку. Она тянет за собой мор скота, повальные хвори, болезни, страшные пожары, которые сжигают дотла целые деревни. «В знойные дни глянешь окрест — над какой-нибудь деревней да увидишь зловещий столб дыма. И вот уже небо завлакивается заревом, сквозь черные клубы дыма прорываются багровые языки бушующего пламени» [2]. С водой связываются обычаи татарского народа, например, особый обычай вызывать дождь – «дождевая каша».

2. Ассоциативно-семантическая группа «вода – часть природы».

Писатель с любовью пишет о роднике, о народном предании о бочаге. «Несу я кувшин с водой с Ушарова ключа и невольно задерживаюсь в низине у круглого, словно, колодез, бочага с водой. Это — «морской глаз»! Его вся деревня так зовет. В зиму он никогда не замерзает, только пар над ним тогда поднимается. Вода в бочаге какая-то мутная, пугающе темная» [2]. Примечательно, что лексически связываются слова «родник» и «море», что расширяет природную географию произведения, создает поле глубинной взаимосвязи всех природных явлений. Писатель обращает особое внимание на соотношение

«часть – целое». Родник – часть прекрасного природного мира. Писатель изображает мир природы через приемы олицетворения и метафоры, показывая этот мир живым.

Ассоциативно-семантическая группа «вода – Природа - Живое».

Природа, в том числе и водные источники, трактуются писателем как одухотворенные образы (сказочный антропоморфизм). Рисуя речку, автор описывает ее как живое существо, используя приемы олицетворения. «Под горкой оживает наша река. Поначалу она кряхтит, вздыхает, будто взялась за непосильный труд. Потом вдруг с гулом, с треском разрывает толстый покров льда, душивший ее всю зиму, и выплескивается вверх...».

В целом автобиографическая повесть Г. Баширова выдержана в жанре сказки. В представлении маленького Гумера все жизненные реалии ассоциируются со сказочными персонажами. В то же время для психологически точного описания процесса познания ребенком окружающего мира, *процесса формирования у него внутреннего мира* используется автором принцип автобиографизма, собственные впечатления от своего детства.

Выводы. Сравнивая два произведения – русского и татарского авторов, можно прийти к следующим выводам. Концепт «вода» в рассказе В. Астафьева реализуется в его фольклорном инварианте. Писатель не трансформирует, не разрушает фольклорные представления своего народа, а чтобы выразить собственное мировоззрение, «приращивает» к фольклорному концепту авторские смыслы, близкие народному миропониманию. Все вышеуказанные особенности воплощения концепта «вода» в рассказе В. Астафьева определяют его *гармоничное функционирование* в художественном мире писателя через реализацию символической (в большей степени) и метафорической образности (в меньшей степени) в реалистическом повествовании.

В повести Г. Баширова также сильны сказочные элементы, что существенно влияет на стиль и характер книги. Концепт воды понимается татарским писателем именно в свете фольклорных представлений. Вода у Баширова, так же, как и Астафьева, символ жизни и всего сущего. Однако есть существенные отличия. Татарский писатель использует концепт дождя с позитивной точки зрения. Дождь не просто стихия (у Астафьева – разрушающая), а живительная сила, связанная, в том числе, с мусульманской семантикой и обрядами. Речка, родник – символы красоты природы, формирующей у героя повести богатый внутренний мир. Отсутствует и у Г. Баширова символика очищения. Изначально его герой-ребенок уже открыт миру и духовно чист, а красота природы, особенно весенней, еще более способствует гармонизации мира ребенка. В целом концепт воды у двух писателей выстраивается по единому лексико-семантическому алгоритму: *вода-жизнь, вода-богатство, вода-природа, красота, вода-чистота души*. Несмотря на разность национальных идеалов, и русский, и татарский писатель в реализации водного концепта выходят на уровень архетипа, наднационального образа.

Таким образом, В.Астафьев и Г. Баширов по-особому реализуют концепт «вода» в своих известных произведениях. Прежде всего, в реализации данного концепта авторами используется сказочный жанр, что определяет их значительную близость к национальной фольклорной традиции. Водный концепт не претерпевает никаких существенных изменений, используется фольклорный инвариант концепта, который органически встраивается в текст произведений, не разрушая их реалистической эстетики. Выбирается позитивное смысловое поле водного концепта – *вода - жизнь*. Концепт воды определяется значением красоты природы, ее богатства. Он связан с расширительным смысловым значением, определяющим тесную взаимосвязь «части» и «целого»: у Астафьева: озеро – большая река, у Баширова: родник – море. Вода как часть природы в произведениях русского и татарского автора становится символом формирования внутреннего мира ребенка. В то же время подчеркивается мысль о том, что и человек есть часть природы и тесно с ней связан. Связь с природным началом есть основа нравственной позиции человека, ее становления. Эта мысль красной нитью проходит через оба произведения двух писателей - русского и татарского.

Литература:

1. Афанасьев А.Н. Мифология Древней Руси: поэт, воззрения славян на природу. – М.: Эксмо, 2005.
2. Баширов Г.Б. Родимый край — зеленая моя колыбель. – Москва: Советская Россия, 1983.
3. Бобкова Ю.Г. Концепт и способы его актуализации в идиостиле В.П. Астафьева: на материале цикла «Затеси». - URL: <http://www.dissercat.com/content/kontsept-i-sposoby-ego-aktualizatsii-v-idiostile-vp-astafieva-na-materiale-tsikla-zatesi#ixzz4c9EDMniQ>
4. Гончаров П.А. Творчество В.П. Астафьева в контексте русской прозы 1950-1990-х годов. - М., 2003.
5. Курбатов В.Я. Виктор Астафьев. – Новосибирск, 1977.
6. Ланщиков А. Виктор Астафьев. - М., 1992.
7. Меженская Н.А. «Стихия «вода» в языке художественной прозы В. Астафьева и В. Тендрякова». – URL: <http://cheloveknauka.com/stihiya-voda-v-yazyke-hudozhestvennoy-prozy-v-astafieva-i-v-tendryakova-1#ixzz4c5PfkhsW>
8. Мотигулина А.Р., Голикова Г.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студента в поликультурной образовательной среде вуза. - Проблемы современного педагогического образования, 2019. - № 62-3. - С.162-165.
9. Рашитова Н.М. Поэтика произведений Гумера Баширова. – Казань, 2010.
10. Яновский Н., Н.В. Астафьев: Очерк творчества. - М., 1982.

УДК 371.378

доктор педагогических наук, доцент Мыхнюк Мария Ивановна

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

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается сущность основных понятий исследования: «профессионализм», «профессионализм личности», «самообразование», «самообразовательная деятельность». Обоснованы цели и задачи самообразовательной деятельности педагога. Раскрыто содержание факторов, влияющих на результативность самообразовательной деятельности. Учитывая, что процесс совершенствования профессионализма педагога высшей школы осуществляется на протяжении всей его трудовой деятельности, раскрываются аспекты творческого развития и саморазвития личности педагога. Акцентируется внимание на разновидности инновационной деятельности педагога по разработке и применению современных методик и технологий обучения. Обосновано содержание таких инноваций, как организационно-управленческая, методологическая, методическая, технологическая. Рассмотрены индивидуальные формы организации самообразовательной деятельности педагога, методическое обеспечение процесса самообразования.

Ключевые слова: профессионализм, педагог, самообразование, самообразовательная деятельность, творческая активность преподавателя, инновационная деятельность.

Annotation. The article examines the essence of such basic concepts of research as "professionalism", "professionalism of an individual", "self-education", "self-educational activity". The goals and objectives of the teacher's self-educational activity are grounded. The content of factors influencing the effectiveness of self-education activity is revealed. Considering that the process of improving the professionalism of a higher education teacher is carried out throughout his entire career, the aspects of creative development and self-development of the teacher's personality are revealed. Attention is focused on the variety of innovative activities of teacher in the development and application of modern teaching methods and technologies. The content of such innovations as organizational and managerial, methodological, methodic, and technological is substantiated. The individual forms of organizing the teacher's self-education activity, methodic support of the self-education process are considered.

Keywords: professionalism, teacher, self-education, self-educational activity, teacher's creative activity, innovative activity.

Введение. Повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов в высшем учебном заведении является приоритетной задачей современной системы образования. Педагог, осуществляющий данную подготовку, должен обладать не только определенным объемом знаний в своей профессиональной области, но и множеством других качеств, среди которых: гибкость мышления, мобильность использования приобретенных знаний, высокая эрудиция, творческий подход к решению учебно-воспитательных задач.

Изложение основного материала статьи. Показатели качества организации и управления профессиональной подготовкой будущих специалистов в вузе напрямую связаны с уровнем сформированности профессионализма педагога. Данный феномен рассматривался в трудах Б.М. Жукова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др.; различные аспекты профессионализма педагога исследовали И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова, Н.Г. Ничкало, К.К. Платонов, В.В. Олейник, В.Д. Симоненко, С.Я. Якушева и др.

Согласно большой педагогической энциклопедии, понятие «профессионализм» рассматривается как «высокая подготовленность к выполнению профессиональных задач на основе систематического повышения квалификации, творческой активности и способности продуктивно удовлетворять растущие потребности общества и культуры» [4, с. 480].

С позиции аксиологии проблема профессионализма рассматривается как система, состоящая из двух систем: профессионализма личности и профессионализма деятельности.

По мнению В.А. Сластенина, профессионализм личности определяется как качественная характеристика субъекта труда, который отображает высокий уровень развития профессионально важных и личностных качеств, высокий уровень креативности и мотивационной сферы, ценностных ориентаций, направленных на профессиональное развитие специалиста [6].

Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразия эффективных профессиональных навыков и умений, владения современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществить деятельность с высокой продуктивностью [5].

Показатели высокого уровня профессионализма является система психолого-педагогических, общетехнических и специальных знаний, профессионально-педагогических умений, личностных и профессионально значимых качеств преподавателя с помощью которых решаются различные виды профессионально-педагогических задач, направленных на проектирование целостной системы профессиональных умений и навыков будущих специалистов различных сфер деятельности. Следовательно, профессионализм педагога необходимо рассматривать, в первую очередь, через систему профессиональных знаний как в своей отрасли, так и в смежных науках. В процессе профессионального развития у педагога совершенствуются мировоззренческие, психолого-педагогические, технические и технологические знания.

Качественная характеристика педагога, отражающая его высокую профессиональную квалификацию и компетентность проявляется в уровне сформированности профессионально-педагогических умений. Ученые выделяют различные классификации педагогических умений: в соответствии с педагогическими функциями (С.В. Абдулина, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Повелко, Е.С. Полат и др.); по этапам управления педагогическим процессом (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин и др.); по способу организации учебного процесса (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Е.Э. Коваленко, В.А. Радкевич и др.).

Учитывая специфические особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, к основным видам педагогических умений мы отнесли: *методологические умения*, позволяющие

проводить сравнительный анализ образовательных парадигм, педагогических систем, организационно-педагогических условий образовательной деятельности, умения по использованию поддержки личностной самореализации, самоактуализации и самоопределения в самообразовательной деятельности; *аналитические умения*, направленные на осмысления каждого педагогического явления в его взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса и определения способов оптимального решения создавшихся ситуаций; *прогностические умения* обеспечивают прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности педагога на основе получения опережающей информации о результатах индивидуального развития обучающихся; *проектные умения* направлены на проектирование целей и содержания профессионально-педагогической деятельности, оптимальный выбор организационных форм, методов, средств и технологий обучения; *управленческие умения* предусматривают применение различных способов включения обучающихся в различные виды профессиональной деятельности на различных этапах их профессионального становления; *методические умения* направлены на использование в практике профессиональной подготовке будущих специалистов, современных научных достижений в области педагогики и производства; *интеллектуальные умения* обеспечивает результативное выполнение личностью операций логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.) в процессе овладения системой профессионально-педагогических знаний; *рефлексивные умения* направлены на осмысления своих профессиональных действий и осуществление анализа условий получения положительных или отрицательных результатов.

Следовательно, выделенные умения являются фундаментом для осуществления преподавателем профессионально-педагогической деятельности в высшей школе, а поэтому требуют постоянного совершенствования и развития.

Практикой доказано, что совершенствование профессионализма преподавателя вуза осуществляется в основном в процессе его самообразовательной деятельности. В педагогических источниках содержание понятия «самообразование» рассматривается по-разному. Так, по мнению Л.П. Якушкиной «самообразование» - это внутренняя потребность личности, рассматриваемая как сложный педагогический процесс и ведущее звено в системе познавательно-практической деятельности [7, с. 366]. А.С. Роботова рассматривает самообразование преподавателя вуза как обязательный элемент его повседневной деятельности. По мнению ученой, «самообразовательная деятельность педагога является особой деятельностью, так как осуществляется по собственному убеждению, и в связи с насущными внутренними особенностями» [5, с. 6]. В.В. Олейник рассматривает самообразование как целенаправленную, систематически познавательную деятельность, имеющая целью совершенствование своего образования [3].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что самообразование – это познавательная деятельность, направленная на удовлетворение личностных образовательных целей и познавательных интересов в определенной сфере профессиональной деятельности.

А учитывая многоаспектность самообразовательной профессионально-педагогической деятельности, преподавателю высшей школы должны быть присущи высокая компетентность, профессиональная мобильность, глубокие и разносторонние профессиональные знания и умения.

Достижению поставленных целей способствует выполнение таких задач:

- разработка критериев и показателей оценки и самооценки результативности выполняемой профессионально-педагогической деятельности;
- определение видов профессионально-педагогической деятельности, подлежащих более глубокому и всестороннему их совершенствованию;
- создание оптимальных условий для совершенствования и самосовершенствования различных видов деятельности педагога;
- предоставление методической помощи педагогом в определении и планировании содержания самообразования с учетом результатов самоконтроля и самооценки профессионально-педагогической деятельности.

Важными факторами, влияющими на результативность самообразовательной деятельности преподавателя является: непрерывность и системность самообразования; творческая активность педагога; обмен инновационным опытом работы.

Активизация самообразовательной деятельности – это своего рода побуждения педагога к активному включению в работу над совершенствованием вопросов, связанных с организацией и управлением профессионально-педагогической деятельности. Применительно к нашему исследованию, учитывая динамические изменения как в образовательной, так и в профессиональных сферах, возникает потребность в непрерывной самообразовательной деятельности тех профессионально-педагогических знаний, умений, навыков преподавателя высшей школы, которые необходимы для успешного выполнения различных педагогических функций.

Считается, что главным смыслом непрерывного самообразования педагога является его развитие, саморазвитие и самосовершенствование на протяжении всей жизни, постоянное и творческое обновление системы, знаний и профессиональных умений и навыков. Непрерывность самообразования основывается на следующих принципах: обновление базовых знаний и умений педагога; использование инновационных методик преподавания; развитие творческого потенциала личности; всестороннее обогащение ее духовного мира; целенаправленная познавательная деятельность по совершенствованию системы знаний и умений; активное использование интернет-технологий.

В самообразовательной деятельности преподавателя ключевым фактором является его творческая активность. В педагогике творчество рассматривается как деятельность, результатом которой является создание оригинальных идей, материальных и духовных ценностей. Педагогическое творчество рассматривается как деятельность, отличающаяся своей новизной и оригинальностью и предполагает формирование или развитие творческой личности. Считается, что высшим уровнем творчества в практической деятельности педагога является его творческая активность в создании принципиально новых идей, эффективных методик обучения.

Следовательно, творческая активность в самообразовании – это свойство личности педагога, которое проявляется в его положительном отношении к определению содержания повышения своего профессионально-педагогического уровня, эффективному овладению определенными знаниями и умениями, а также результативными способами деятельности, мобилизацией нравственно-волевых усилий,

направленных на достижение целей самообразования, развития и саморазвития. Считается, что самообразование создает фундамент для развития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовного потенциала, а также обеспечения условий для ее самореализации.

Творческую активность педагога И.Ф. Исаев рассматривает как качество и результат высокого уровня развития культуры, предусматривающей наличие профессионально-педагогических знаний, уяснения целей и общественной значимости педагогической деятельности, чувства ответственности за ее последствия, потребности в познании реальности и себя как профессионала [2, с. 16]. Внешним проявлением творческой активности личности педагога по мнению ученого считается способность использования психолого-педагогической и профессиональной информации разными способами и в быстром темпе [2, с. 97].

Практикой доказано, что инновационная деятельность педагога, как вид творческой деятельности, направлена на осмысление и использование современных методик и технологий обучения для получения более высоких результатов в подготовке специалистов.

Исследуя влияние инноваций на результативность профессионально-педагогической деятельности высшей школы можно использовать следующие ее разновидности:

- организационно-управленческие инновации, предусматривающие применение в учебном процессе современных результативных способов и методических приемов активизации познавательной деятельности обучающихся;

- методологические инновации, содержанием которых является: мониторинг профессионально-педагогического уровня педагога; осуществление самоанализа деятельности и рефлексии собственного опыта; определение проблем инновационного развития в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами;

- методические инновации, наиболее распространенные в образовательной сфере, так как они направлены на использование в учебном процессе различных методик и технологий обучения, связанных с проектированием и моделированием деятельности обучающихся по формированию технических и технологических знаний и умений, моделирования форм и способов представления учебной информации, рациональным применением дидактического обеспечения учебного процесса, использования информационно-коммуникативных средств, эффективных способов и методических приемов организации и управления процессом профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении. Однако, несмотря на большой ассортимент дидактических и методических материалов, около 27,9% педагогов имели потребность в оказании им индивидуальной методической помощи в разработке планов самообразовательной деятельности; 49,2% педагогов высказались за самостоятельное определение содержания самообразования, а 22,9% педагогов, планируя свою профессионально-педагогическое совершенствование использовали различные образцы планов самообразования;

- технологические (производственные) инновации предусматривают, что в учебном процессе по подготовке будущих специалистов различных профилей будут использованы производственные процессы, основанные на инновационных производственных технологиях, требующих применения современного оборудования, приспособлений, материалов.

Для того чтобы инновации могли быть актуализированы в педагогической практике, необходим особый механизм его реализации, поэтому в качестве основного механизма развития инновационной практики выступает процесс моделирования, проектирования, и конструирования различных педагогических ситуаций, связанных с научным исследованием и прогнозированием их результатов.

Так как самообразовательная деятельность преподавателей высшей школы это индивидуальный процесс, то используются и различные индивидуальные формы его организации, в том числе: подготовка докладов к теоретическим конференциям, семинарам; разработка опорных конспектов лекций, планов практических и лабораторных занятий; подготовка научных статей; разработка методических рекомендаций, учебных и учебно-методических пособий, дидактических и контрольно-оценочных средств обучения; повышение квалификации и стажировка педагогов.

К методическому обеспечению самообразовательного процесса педагогов можно отнести тематические выставки, образцы методических материалов, касающихся разработки учебно-планирующей документации, фонда оценочных средств, различные виды презентаций и видеозаписей открытых занятий, демонстрация отдельных методических приемов с использованием различного рода инноваций, методические разработки занятий, портфолио педагога и др.

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что самообразовательная деятельность преподавателя высшей школы является многовекторным и сугубо индивидуальным процессом по самосовершенствованию своего профессионально-педагогического уровня, необходимого для осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов различных отраслей производства и социальной сферы.

Литература:

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. Ю.И. Туганинова. М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 382 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208.
3. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / Віктор Васильович Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Роботова А.С. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости // Непрерывное образование. XXI ВЕК. – 2016. №1 (13). С. 1-17.
6. Сластёнин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: [учеб. пособие для вузов по спец. 03.10.00.] / В.А. Сластёнин, Г.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 185 с.
7. Якушина Л.П. Самостоятельная работа как фактор становления самообразовательной культуры будущего педагога // Ученые записки Орловского государственного университета. Педагогические науки. – 2017. №3 (76). С. 365-369.

УДК 37.01

аспирант Мягкова Виктория Вячеславовна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение совокупности факторов, определяющих актуальность проблемы формирования культуры отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Задачи работы: проанализировать сущность инклюзивного образования, значимость ее нравственного потенциала; проанализировать научные труды и описать специфику формирования культуры отношений; систематизировать знания о психолого-педагогических условиях развития культуры отношений в данной образовательной среде. Методы: теоретический анализ научных публикаций, систематизация знаний. Результаты: рассмотрены социокультурные условия, лежащие в основе актуальности изучаемой проблемы; проанализированы труды авторитетных ученых по выявлению сущности культуры общения и условий ее формирования в младшем школьном возрасте; изучен духовно-нравственный потенциал инклюзивной среды, роль социального партнерства, организации соответствующего психологического сопровождения. Сделаны выводы о необходимости учета возможностей и рисков инклюзивной среды при организации работы по формированию культуры отношений обучающихся, значимости системного подхода и привлечения мультидисциплинарной команды профессионалов.

Ключевые слова: культура отношений, младший школьник, инклюзивная образовательная среда, духовно-нравственное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогические условия, межличностное общение, воспитание, инклюзия.

Annotation. The purpose of this article is to study the totality of factors that determine the relevance of the problem of the formation of a culture of relations between elementary students in an inclusive educational environment. Objectives: to analyze the essence of inclusive education, the importance of its moral potential; based on the analysis of the works of domestic scientists to describe the specifics of the formation of a culture of relations; to systematize knowledge of the psychological and pedagogical conditions of the development of a culture of relations in this educational environment. Methods: theoretical analysis of scientific publications, systematization of knowledge. Results: the sociocultural conditions underlying the relevance of the studied problem are considered; analyzes the works of authoritative scientists to identify the essence of the culture of communication and the conditions for its formation in primary school age; studied the spiritual and moral potential of an inclusive environment, the role of social partnership, the organization of appropriate psychological support. Conclusions are drawn about the need to take into account the opportunities and risks of an inclusive environment when organizing work to create a culture of student relations, the importance of a systematic approach and attracting a multidisciplinary team of professionals.

Keywords: relationship culture, primary school student, inclusive educational environment, spiritual and moral development, children with disabilities, psychological and pedagogical conditions, interpersonal communication, upbringing, inclusion.

Введение. Ребенок в окружении социума, постоянно ощущает на себе влияние поступков окружающих его людей, так как коммуникативные действия пронизывают все виды человеческой деятельности, являются неотъемлемой стороной развития личности. Актуальность формирования культуры взаимоотношений в современном обществе обусловлена рядом социокультурных и политических процессов, которые подтверждаются комплексом противоречий, таких как: толерантное отношение к людям и их потребностям с одной стороны и недостаточная реализация безбарьерной среды, с другой. На сегодняшний день этот вопрос имеет приоритетное значение в рамках обучения и воспитания подрастающего поколения, так как одной из важных целей образования становится формирование всесторонне развитой, социально ответственной личности. Государство, на основании утвержденного образовательного стандарта, указывает на необходимость воспитания высоконравственного, ответственного и компетентного гражданина, что подчеркивает значимость формирования культуры у младших школьников. В ФГОС НОО представлен и обоснован «портрет выпускника начальной школы», в соответствии с которым, одной из основных целей выступает именно духовно-нравственное развитие и воспитание личности младшего школьника. В качестве составляющих данного направления выделяют: «социально-педагогическую поддержку становления личностных характеристик обучающихся, в которой, наряду с умением учиться и пользоваться информационными источниками, важное место занимает уважение к общественным ценностям и обладание коммуникативной культурой, то есть, культурой общения и отношений» [1].

Однако, не все дети способны самостоятельно выстраивать и совершенствовать культуру отношений со сверстниками и взрослыми. Особенно сложным данный процесс становится в условиях инклюзивного образования, предполагающего включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность. Актуальность исследования специфики взаимоотношений в данной образовательной среде обусловлена необходимостью выработки стратегий организации межличностного общения, правил культуры поведения всех субъектов образовательного процесса. Создание психолого-педагогических условий для получения детьми с ОВЗ образования, учитывающих их психофизические особенности и особые образовательные потребности, является основной задачей инклюзии.

Изложение основного материала статьи. В ряде исследований уже подтвержден «нравственный потенциал инклюзивного образования как фактора формирования культуры взаимоотношений младших школьников, установлена взаимосвязь закономерностей формирования культуры взаимоотношений младших школьников и условий обучения в инклюзивном образовании [15].

Анализ научной и методической литературы позволяет констатировать, что существуют разные точки зрения на сущность и структуру культуры отношений:

- Н.И. Болдырев, изучающий возможности воспитания личности путем формирования взаимоотношений [4];

- Л.С. Выготского, описывающий специфику сенситивных периодов в формировании основ культуры отношений [6];
- А.А. Леонтьева, доказавшие значение отношений в системе формирования всесторонне развитой личности [10];
- А.С. Макаренко в своих работах описывал сущность культуры человеческих взаимоотношений [12];
- В.Н. Мясищева и созданную им психологическую модель структуры личности, в качестве фундаментальной основы которой выступают взаимоотношения [14];
- К.Д. Ушинского, дающего представление о педагогической сущности человеческих взаимоотношений [17] и многие другие.

Систематизация знаний, полученных в ходе анализа представленных выше трудов, позволяет нам определить сущность составляющих культуры отношений, требования к личности воспитанника.

Прежде всего, развитию нравственного сознания и самостоятельности суждений способствует овладение правилами и нормами отношений. Данный процесс обусловлен сложными процессами формирования этических представлений личности, основанием которых являются вполне определенные эмоционально-образно окрашенные примеры из жизни. В ходе подобных трансформаций важное значение приобретает способность личности к выявлению причинно-следственных связей, которые вскрываются между её поступками и характером их влияния на окружающих личность людей, что в целом определяет качество взаимодействий. Таким образом, с целью быстрого освоения личностью этических представлений необходимо осознанное принятие нравственности в мотивах собственных поступков, как основы культуры отношений. Однако, культура отношений, это не столько определенный объем сведений, норм и правил, сколько овладение способами, с помощью которых человек усваивает ценности общественной жизнедеятельности. Поэтому культура отношений тесно связана со стилем мышления и поведения человека, включая в себя не только образованность (широту и глубину познаний), но и воспитанность, интеллигентность личности. Данные качества соотносятся с умениями ясно и точно выражать мысли, внимательно слушать партнера по общению, вести себя в соответствии с принятыми в обществе значимыми нормами. Отсюда следует высокая социальная значимость процесса формирования культуры отношений, развитие которого следует начинать с раннего возраста, помогая детям в освоении норм этики и морали, как в семейном воспитании, так и в образовательном процессе.

Инклюзивное образование представляет собой образовательный процесс, участниками которого выступают как здоровые дети, так и дети с ОВЗ. Таким образом, инклюзивное образование можно представить в виде единого образовательного пространства, в пространстве которого получение качественных знаний доступно для всех, предполагая учет разнообразных потребностей каждого» [2]. Для младших школьников с ОВЗ непременным условием для освоения ими новой социальной роли – ученика, являются согласованные действия родителей и педагогов в организации процесса подготовки ребенка к школе, что способно обеспечить профилактику школьной дезадаптации.

В рамках специально организованной образовательной среды важной проблемой является организация межличностных отношений ребенка с ОВЗ со сверстниками и взрослыми. В этой связи важно понимать, в чем заключается специфика такой коммуникации, каковы ее содержательные и инструментальные характеристики.

В младшем школьном возрасте ребенок быстро осваивает новые правила поведения, имеющие общественную направленность. Свои отношения к новым партнерам – одноклассникам, к классу, к педагогам, обучающийся транслирует посредством принятия и выполнения установленных в рамках образовательного пространства и социума в целом правил. Это можно наблюдать во взаимоотношениях первоклассников, которые в ходе школьной адаптации, демонстрируют особое послушание в надлежащем исполнении вышеназванных правил.

Следует акцентировать внимание на том, что в школьном пространстве первоклассник сталкивается с новым со взрослым человеком, видя в педагоге не временного «заместителя родителей», а человека, представляющего общество. Кроме того, новым для ребенка является и социальная ситуация, что обуславливает необходимость приспосабливаться ему к незнакомой для него ранее системе деловых взаимоотношений, привнося в них черты возрастных особенностей, в частности, отзывчивость, любознательность, доверчивость в проявлении своих чувств» [11].

Для достижения образовательных целей первоначально, следует обратить внимание на построение оптимальных для рассматриваемой возрастной категории детей психолого-педагогических условий, позволяющих выстроить гармоничные межличностные взаимоотношения. С целью достижения коллективистической направленности у детей в процессе обучения необходимо выстроить коллективно-распределительную деятельность в группах учащихся (звенья, бригады, кружки), в ходе выполнения которой каждый её участник приходит к пониманию, что общий результат складывается от качественно выполненной работы каждого в коллективе [18].

В процессе коммуникативной деятельности в системе «учащийся – сверстники – педагоги» осуществляется совершенствование ряд социальных навыков, среди которых важное значение приобретает социальное взаимодействие, позволяющее устанавливать дружеские контакты. Однако не следует игнорировать общение ребенка вне образовательного учреждения, которое также обладает рядом особенностей, обусловленные его новой социальной ролью, а именно: четкое обозначение своих прав и обязанностей, подкрепленных доверием со стороны старших [3].

Следует отметить «важность организации социального партнерства в инклюзивной среде, когда от каждого субъекта образовательного процесса исходит ориентация на общность детского коллектива, демонстрация отношений сотрудничества. В условиях активного общения в разных диадах: «ученик–учитель», «ученик–сверстник», «ученик–родитель», ребенку приходится осваивать нормы поведения и нравственные образцы, которые зачастую исходят от авторитетного образа учителя. Следует подчеркнуть значимость для младшего школьника оценки его действий со стороны педагога, что приравнивается им к оценки личностных качеств со стороны сверстников. В контексте отмеченного, необходимо признать важность личности педагога для установления гармоничных межличностных отношений учащихся между собой, помогая сгладить недостатки и подчеркнуть достоинства каждого из них [18].

Культура взаимоотношений предполагает учёт ряда субъективных факторов, влияние которых способно отразиться на групповой динамике и качестве жизнедеятельности младших школьников. В этой связи следует

подчеркнуть, что характер межличностных взаимоотношений в рассматриваемой нами возрастной группе обусловлен эмоциональной основой, что предполагает раздельное рассмотрение мальчиков и девочек в качестве двух независимых подструктур. К окончанию начального обучения подкрепление эмоциональных связей, а с ними и взаимоотношений между младшими школьниками подкрепляются нравственной оценкой, выстроенной на качествах каждого из детей, полнотой и адекватностью осознания своего положения в группе сверстников, которая опирается на самооценку личностной значимости. В качестве подкрепления сказанного можно отметить тот факт, что в 9-10 годам учащиеся более остро переживают высказанные в их адрес замечания в присутствии сверстников. Достаточно часто можно наблюдать, что осуждение ребенка за какое-либо действие, высказанное в присутствии других детей, выступает в качестве мощного травмирующего фактора, а коррекция последствий зачастую требует психотерапевтического вмешательства. Тем не менее, уже к концу младшего школьного возраста отмечается качественная перестройка межличностных отношений, что обусловлено их осознанием [5]. Отмеченное, следует учитывать в ходе планирования и непосредственной организации воспитательных мероприятий.

При стихийной форме инклюзии – так называемой «псевдоинклюзии», ребенок с ограниченными возможностями здоровья может оказаться в ситуации фактической изоляции. Многие здоровые дети, без помощи со стороны взрослого, не могут преодолеть психологический барьер, связанный с непривлекательной внешностью или отклонениями в поведении одноклассника с ограниченными возможностями здоровья. Результатом такого деструктивного отношения является тактика избегания, либо агрессивного общения с ним, отсутствие доброжелательной, дружеской атмосферы в коллективе.

Следует отметить, что психолого-педагогические условия, формы и методы взаимодействия с нормотипичными обучающимися и учениками с ОВЗ, при формировании у них культуры отношений, будут существенно отличаться. Не все темы, которые будут понятны и актуальны одним, подойдут другим. Не все приемы, которые подходят детям с нарушениями развития, будут восприняты всерьез и с пользой остальными. Не каждое мероприятие будет иметь статус «образовательного события» для всех без исключения. В связи с этим индивидуальный подход имеет первостепенную значимость в инклюзивном образовании, выступая ключевым фактором формирования культуры отношений всех субъектов образовательной среды.

Однако, «есть и общие ориентиры, связанные с самоактуализацией младшего школьника в образовательном процессе в аспекте удовлетворения его потребности во внимании, уважении, сопереживании путем признания достижений. Важно, чтобы «каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость, и успеваемость здесь уже не является определяющим критерием, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других качества, которые непосредственно не связаны с учебой. Задача взрослых – помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого и для других детей» [16, с. 74].

«Формирование позитивного, толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, обеспечение доступности и качества образования, является многоплановым и долгосрочным процессом. Он предполагает необходимость повышения компетентности и осведомленности о проблемах лиц с ОВЗ, разработки и реализации комплекса мер по борьбе с негативным восприятием данной категории обучающихся, профилактике их социальной исключенности. Следует акцентировать внимание на необходимости формирования активной позиции, проявляемой во взаимодействии с людьми с ОВЗ, способствуя выработке разнообразных способов коммуникации с ними [7].

Первоначально, на наш взгляд, следует осуществлять действия, ориентированные на трансляцию знаний и осознания сущности ограниченных возможностей при проецировании равных прав каждого человека. Этому способствует формирование готовности социума к инклюзивному образованию детей с ОВЗ; повышение профессиональной компетентности педагогов и выработка нормативно-правовой и соответствующей методической базы инклюзивного образования.

Рассматриваемое нами образование предусматривает деятельность образовательных учреждений в несколько ином режиме, при котором целенаправленно создаются условия для беспрепятственного обучения детей с ОВЗ. Одновременно, следует уделять повышенное внимание к уровню подготовки детей с ОВЗ к эффективному взаимодействию со здоровыми сверстниками в ходе совместного образовательного процесса [7], что предполагает соблюдение одного из важных условий – благоприятное эмоционально-психологическое состояние каждого из его участников. Кроме отмеченного нами выше, необходимо признать значимость организации эффективного социального партнерства, что в свою очередь предусматривает сотрудничество среди педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Совместно, следует установить всевозможные причины, способные вызывать негативное отношение к инклюзивному образованию со стороны всех участников образовательного процесса, с целью поиска наиболее продуктивных путей противодействия им.

Таким образом, включение детей с ОВЗ в общеобразовательную среду представляет собой многоаспектный процесс, характеризуемый комплексом рисков, в частности, принятием детей с ОВЗ здоровым сообществом, что определяет необходимость создание особой атмосферы, содействующей развитию всех ее участников. В качестве концептуальной идеи, лежащей в основу стратегии развития системы инклюзивной школы следует рассматривать формирование социально-позитивного отношения к проблеме доступности образования детей с ОВЗ, правовой культуры всех граждан, основанной на принципах кооперации, взаимного уважения, понимания и терпимости [8].

Система деятельности, ориентированная на формирование позитивного видения проблем, имеющихся у людей с ОВЗ, должна быть максимально всеобъемлемой, т.е. охватывающей широкие слои общественности, представителей администраций, специалистов социальных служб и представителей СМИ. В контексте сказанного, следует подчеркнуть значимую роль деятельности, носящей просветительский характер, предполагающей организацию научных конференций, семинаров, круглых столов, организацию курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов, представляющих различные сферы деятельности, изучение зарубежного опыта интеграции сфер социальной и образовательной деятельности, осуществляемой с детьми с ОВЗ [7]. Конечно, перечисленные мероприятия должны систематически проводиться во всех общеобразовательных учреждениях, реализующих стратегию инклюзивного образования.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно сказать о необходимости и значимости целенаправленных действий со стороны администрации и педагогического коллектива на противодействие социально негативных установок и стереотипов, которые преобладают в обществе по отношению к детям с ОВЗ.

«В условиях инклюзивного образования важно грамотно организовать процесс психолого-педагогического сопровождения формирования культуры общения, основными характеристиками которого являются: системный подход, создание мультидисциплинарной команды для сопровождения всех субъектов образовательной деятельности (педагог, логопед, дефектолог, психолог и т.д.), программная форма организации. Целью работы такой команды является организация детско-взрослой общности как социальной модели, в которой каждый человек является неким ресурсом для другого человека» [9].

Формирование у младшего школьника культуры взаимоотношений со сверстниками в условиях реализации образовательного процесса в инклюзивном классе следует рассматривать в качестве многогранного и затратного с точки зрения времени процесса, требующего комплексного психолого-педагогического сопровождения, важными компонентами которого являются диагностика, осуществляемая на систематической основе, позволяющая выявить уровни исследуемого качества в соответствии с конкретными показателями.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009. №373.
2. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010.
3. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. — М.: ИНФРА-М, 2017.
4. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников [Текст]: Вопр. теории. - Москва: Педагогика, 1979. - 224 с.
5. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. Педагогическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003
6. Выготский, Л.С. Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2011 - 1008 с.
7. Голиков, Н.А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами / Н. А. Голиков. - (Коррекционная педагогика, специальная психология): Новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами // Сибирский педагогический журнал – 2014. - №6. - С. 232-240
8. Григорьева, Г.Ф. Дети должны учиться вместе / Г.Ф. Григорьева. – (Качественное образование). – (Стандарты и пути) // Национальные проекты. – 2015. - №12
9. Коноплева, А.Н. Теория и практика интегрированного обучения / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Дефектология. — 2001. — № 2
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
11. Липский, И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград, 2004, с. 85
12. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 3. - 201 с.
13. Мягкова, В.В. Особенности влияния психолого-педагогического сопровождения на культуру отношений у детей в инклюзивном образовании // Современное образование в стране, проблемы перспективы, развитие: Материалы городского межвузовского Круглого стола. / Сост. и ред. Л.В. Полякова, Г.М. Коджаспирова. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017.
14. Мясичев, В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А.А) - М.: Модэк МПСИ, 2004.
15. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1.
16. Слостенин, В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2009, с. 74
17. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1998 г.
18. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5

Педагогика

УДК 371; 378

аспирант Назарова Елена Степановна

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТОСТИ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «критерий», анализируется содержательная характеристика критериев сформированности профессионализма педагогов, определены показатели и уровни развитости профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля, обоснованы показатели развитости профессионализма. Определены показатели учебно-производственного критерия: для теоретической составляющей, которые способствуют определению уровня совершенствования системы профессионально-педагогических знаний; практической, предусматривающей совершенствование практических способов и действий по выполнению трудовых приемов, операций, технологических процессов. Третья часть показателей учебно-производственного критерия направлена на выявление уровня развитости профессионально-значимых и личностных качеств мастеров производственного обучения

кулинарного профиля. Проанализированы результаты констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента. Выявлена динамика развитости учебно-производственного компонента профессионализма мастера производственного обучения кулинарного профиля.

Ключевые слова: критерии, показатели, профессионализм, диагностирование, учебно-производственный компонент, мастер производственного обучения.

Annotation. The article considers the essence of the concept of «criterion», analyzes the content characteristics of the criteria for the formation of professionalism of teachers, determines the indicators and levels of development of professionalism of masters of industrial training in culinary profile, and justifies the indicators of development of professionalism. The indicators of the educational and production criteria are defined: for the theoretical component, which contribute to determining the level of improvement of the system of professional and pedagogical knowledge; practical, providing for the improvement of practical methods and actions for the implementation of labor techniques, operations, and technological processes. The third part of the indicators of the educational and production criteria is aimed at identifying the level of development of professionally significant and personal qualities of masters of industrial training in the culinary profile. The results of the ascertaining and forming stages of the pedagogical experiment are analyzed. The dynamics of the development of the educational and production component of the professionalism of the master of industrial training in the culinary profile is revealed.

Keywords: criteria, indicators, professionalism, diagnostics, educational and production component, master of industrial training.

Введение. Совершенствование профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения кулинарного профиля является на сегодняшнем этапе главной проблемой образовательной сферы. Учитывая динамическое развитие различных отраслей производства, повышение профессионального (производственного) уровня мастера производственного обучения обусловлено внедрением в учебно-производственный процесс средних профессиональных учебных заведений инновационных производственных технологий, необходимых для формирования качественно новых практических способов действий специалистов среднего звена, в том числе и кулинарного профиля.

Изложение основного материала статьи. Программа исследовательско-экспериментальной работы разрабатывалась на основе научно обоснованных методов организации педагогического эксперимента С.У. Гончаренко, А. Киверялга, Д. Новикова, Дж. Равена, С.А. Сысоевой и др.

Главная цель исследовательско-экспериментальной работы заключалась в экспериментальной проверке результативности системы развития профессионализма мастеров производственного обучения среднего профессионального образования кулинарного профиля. С этой целью нами были определены и исследованы основные компоненты системы развитости профессионализма мастера, одним из которых является учебно-производственный.

Для решения этой проблемы был использован комплекс интерпретационно-теоретических и эмпирических методов исследования: интервью, беседы, тестирование, анкетирование мастеров производственного обучения, анализ продукта профессионально-педагогической деятельности, метод экспертных оценок.

Проблема измерения уровня развитости профессионализма мастера производственного обучения связана с выбором критериев и их показателей. Понятие «критерий» С.У. Гончаренко рассматривал как «средство, оценка, мерило чего-либо» [1, с. 181]. Согласно большой педагогической энциклопедии, критерий – это «признак, на основании которого производится оценка чего-либо, условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого оценить результат» [2, с. 271].

Критериями эффективности профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения кулинарного профиля являются объективные показатели профессионального мастерства. В педагогике к основным показателям оценивания этой деятельности относятся: самостоятельность в профессиональной деятельности; выполнение технических требований; соблюдение безопасности труда; уровень развитости культуры труда; творческое отношение к труду; ответственность за выполнение профессиональных заданий [2, с. 271].

Для нашего исследования значимой является характеристика критериев сформированности профессионализма педагогов, предложенная М.Г. Чобитко. Для выявления уровня профессионализма ученый определил мотивационный, коммуникативный и интеллектуальный компоненты [3]. С понятием «критерий» взаимосвязано понятие «показатель», который определяется как данные, с помощью которых можно сделать вывод о сформированности или развитости чего-либо [1].

На основе обобщения показателей уровня развитости профессионализма мастера производственного обучения были определены уровни развитости кулинарного профиля: базовый (репродуктивный); достаточный (эвристический); творческий (креативный).

Подтверждение эффективности развитости учебно-производственного компонента профессионализма мастера производственного обучения кулинарного профиля требовало разработки специального диагностического материала, позволяющего оценить и сравнить результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапах педагогического эксперимента.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента является выявление исходного уровня развитости профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля.

Для проведения диагностики была разработана мониторинго-диагностическая программа, направленная на самодиагностику мастеров производственного обучения. Мы исходили из положений андрагогики, что мастер производственного обучения является заинтересованным, мотивированным лицом в развитии своего профессионализма, и может выделить сильные и слабые стороны своей профессионально-педагогической деятельности, способен определить вопросы совершенствования и самосовершенствования своего профессионального роста.

Для определения уровня сформированности профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля нами был разработан диагностический инструментарий, соответствующий учебно-производственному компоненту, представленный тремя частями. Первая часть состояла из вопросов, направленных на определение теоретической готовности мастера производственного обучения к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Вторая часть состояла из саморефлексии трудовых действий, направленной на определение практической готовности и способности мастера

производственного обучения кулинарного профиля к осуществлению соответствующей учебно-практической деятельности. Третья часть состояла из самооценки мастером производственного обучения кулинарного профиля развитости профессионально-значимых и личностных качеств, направленных на определение его личностной готовности к осуществлению учебно-производственной деятельности.

Результаты, полученные с помощью диагностического материала всех трех частей каждого компонента, сопоставлялись и определялся уровень сформированности данного компонента профессионализма мастера производственного обучения кулинарного профиля.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы использовали анкетирование, прямое и избирательное наблюдение, благодаря которому определялись фактические данные, касающиеся уровня развитости профессионально-производственного компонента.

Первая часть данного компонента была направлена на выявление теоретической готовности мастеров к осуществлению учебно-производственной деятельности и состояла из анкет, включающих вопросы, касающиеся современных технологий практического обучения; требований ФГОС к результату практической подготовки будущих специалистов среднего звена; знаний возрастных особенностей обучающихся; особенностей профессионального обучения в условиях производства; знаний технологии смежных специальностей; специфики обучения профессиям кулинарного профиля; особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей личности, для решения нестандартных производственных задач; структуры и содержания различных типов учебных занятий.

Вторая часть данного компонента была направлена на определение практической способности и готовности мастера производственного обучения кулинарного профиля к осуществлению учебно-производственной деятельности и состояла из перечня трудовых действий, включающих: организацию и проведение учебной и производственной практик; демонстрацию элементов трудовой деятельности, отдельных трудовых приемов и технологических операций; использование педагогически обоснованных форм, методов, способов и приемов организации процесса практического обучения.

Анализ результатов опроса и самоанализа уровня профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля контрольной и экспериментальной групп выявил, что у большинства педагогов были определенные трудности в формировании новых способов действий, направленных на организацию и проведение учебной и производственной практик; демонстрацию элементов деятельности, осваиваемой обучающимися на практике; контроль качества выполнения работ обучающимися в соответствии с нормами времени на их выполнение; анализ и устранение возможных рисков жизни и здоровью студентов в учебно-производственной мастерской; анализ опыта работы успешных профессионалов, работающих в сфере общественного питания; подготовку обучающихся, осваивающих кулинарные профессии, к участию в конкурсах профессионального мастерства.

Небольшая часть опрошенных мастеров производственного обучения кулинарного профиля (18%) отметили, что сталкиваются с определенными трудностями, в том числе: при выполнении трудовых действий по использованию педагогически обоснованных форм, методов, способов и приемов организации практического обучения; применению современных производственных технологий с учетом специфики профессии кулинарного профиля; индивидуализации и коррекции процесса обучения и воспитания обучающихся; установки педагогически целесообразных отношений с обучающимися; анализу проведения занятий мастерами п/о на учебной практике, организации процесса производственных практик.

Количественная обработка полученных результатов выявила примерно одинаковые данные в КГ и ЭГ: высокий уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно- производственной деятельности при подготовке рабочих кулинарного профиля выявлен лишь у 50 %; достаточный уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно- производственной деятельности обнаружили 31% мастеров; 29% мастеров производственного обучения показали базовый уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно- производственной деятельности при подготовке рабочих кулинарного профиля.

Третья часть учебно-производственного компонента была направлена на определение личностной готовности мастера производственного обучения кулинарного профиля к осуществлению учебно-производственной деятельности и состояла из перечня таких профессионально-значимых и личностных качеств, как: целенаправленность, организованность, наблюдательность, трудолюбие, активность, терпимость, аналитичность, мобильность, гибкость, оперативность, прогностичность, конструктивность, объективность, ответственность.

Количественная обработка полученных результатов выявила примерно одинаковые данные в КГ и ЭГ: высокий уровень личностной готовности мастеров к осуществлению учебно- производственной деятельности при подготовке рабочих кулинарного профиля лишь у 37 % опрошенных; достаточный уровень личностной готовности мастера к осуществлению учебно-производственной деятельности выявлено у 28% мастеров; 35% мастеров производственного обучения кулинарного профиля показали базовый уровень личностной готовности. Результаты сформированности учебно-производственного компонента профессионализма компетентность мастеров контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 1.

Результаты сформированности учебно-производственного компонента профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля на этапе констатирующего этапа педагогического эксперимента

Вид готовности	Теоретическая готовность (%)		Практическая способность и готовность (%)		Личностная готовность (%)		Уровень сформированности компонента (%)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Уровни								
Высокий	15	15	50	50	48	48	37	37
Достаточный	26	26	31	31	29	29	28	28
Базовый	59	59	29	29	23	23	35	35

Качественный анализ полученных результатов выявил, что основным содержанием слабых мест в этой части является психолого-педагогическое знание. Исходный уровень сформированности учебно-производственного компонента профессионально-педагогической компетентности опрошенных мастеров в КГ и ЭГ одинаков: высокий – 37%, достаточный – 28%, базовый – 35%.

Для улучшения результатов педагогического эксперимента в средних профессиональных образовательных учреждениях имело место: проведение круглых столов, выставок-ярмарок методических идей, конкурсов профессионального мастерства, профессиональных тренингов, школы молодого мастера, школы наставничества, фестивалей талантов (изготовление блюд из нетрадиционных продуктов), методических мастерских и других форм методической работы. Все названные формы работы предполагали действия мастеров производственного обучения кулинарного профиля в реальных условиях, где они должны были восполнить существующие пробелы профессионально-педагогической компетентности.

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента является эффективность разработанной и апробированной системы развития профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля. Для этого были привлечены все те же участники эксперимента, что и на констатирующем этапе.

Так, высокий уровень теоретической готовности к осуществлению учебно-производственной деятельности при подготовке специалистов кулинарного профиля выявлен лишь у 16 % мастеров КГ и у 37% мастеров ЭГ; достаточный уровень теоретической готовности к осуществлению учебно- производственной деятельности обнаружили 29% мастеров производственного обучения КГ и 35% мастеров ЭГ; 55% мастеров КГ и 28% мастеров ЭГ показали базовый уровень теоретической готовности к осуществлению учебно-производственной деятельности при подготовке рабочих кулинарного профиля.

Высокий уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно-производственной деятельности при подготовке рабочих кулинарного профиля выявлен у 51 % мастеров КГ и у 62% мастеров ЭГ; достаточный уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно-производственной деятельности обнаружили 33% мастеров производственного обучения кулинарного профиля КГ и 37% мастеров ЭГ; 16% мастеров КГ и 1% мастеров ЭГ показали базовый уровень практической готовности и способности к осуществлению учебно- производственной деятельности при подготовке специалистов кулинарного профиля.

По результатам формирующего эксперимента были получены следующие данные: высокий уровень личностной готовности мастеров производственного обучения к осуществлению учебно-производственной деятельности при подготовке специалистов кулинарного профиля выявился в КГ у 49 % мастеров, в ЭГ 60% мастеров; достаточный уровень личностной готовности к осуществлению учебно- производственной деятельности обнаружили 29% мастеров производственного обучения КГ и 31% мастеров ЭГ; 22% мастеров КГ и 9 % мастеров ЭГ показали базовый уровень личностной готовности к осуществлению учебно-производственной деятельности при подготовке специалистов кулинарного профиля. Результаты сформированности учебно-производственного компонента профессионально-педагогической компетентности мастеров контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сформированности учебно-производственного компонента профессионально-педагогической компетентности мастеров на формирующем этапе педагогического эксперимента

Вид готовности	Теоретическая готовность (%)		Практическая способность и готовность (%)		Личностная готовность (%)		Уровень сформированности компонента (%)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Уровни								
Высокий	16	37	51	62	49	60	39	53
Достаточный	29	35	33	37	29	31	30	34
Базовый	55	28	16	1	22	9	31	13

В соответствии с данными таблицы 2, в ЭГ результаты значительно выше, чем в КГ по всем позициям. Следует особо заметить, что существенно повысился уровень теоретической готовности мастеров к учебно-производственной деятельности. Качественный анализ показал, что уровень развитости психолого-педагогических знаний мастеров производственного обучения ЭГ выше. Итоговый уровень сформированности учебно-производственного компонента профессионально-педагогической компетентности опрошенных мастеров в КГ и ЭГ различен, а именно: высокий – 39% в КГ и 53% в ЭГ; достаточный – 30% в КГ и 34% в ЭГ, базовый – 31% в КГ и 13% в ЭГ.

В процессе педагогического эксперимента мы обобщали и сравнивали результаты исследования уровней развитости учебно-производственного компонента мастеров производственного обучения кулинарного профиля констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента (рис. 1).

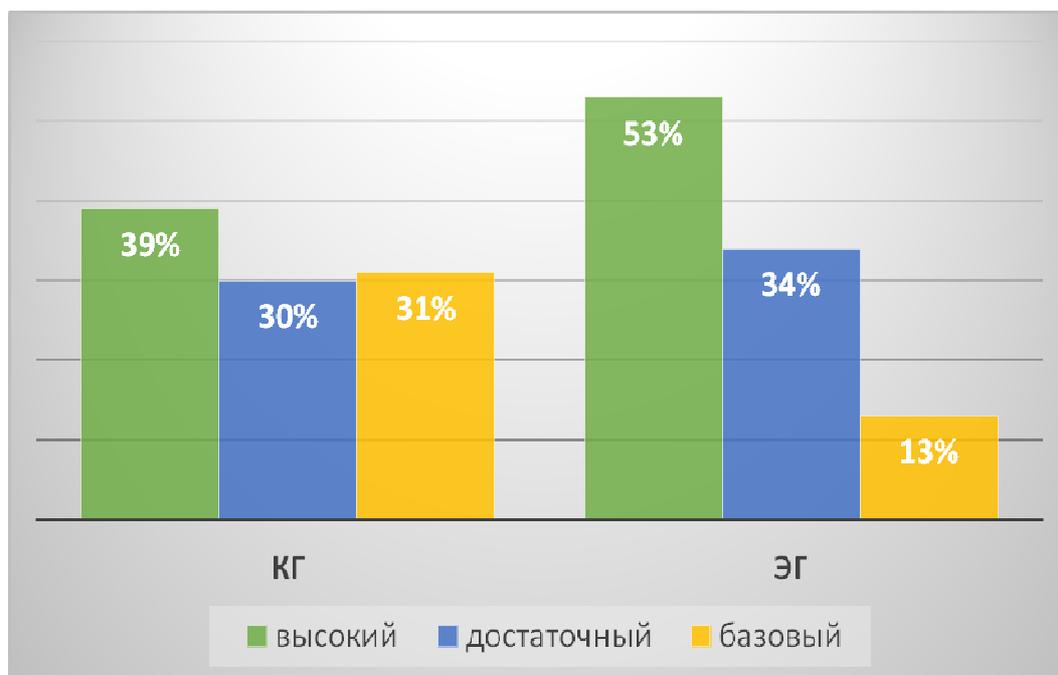


Рисунок 1. Сравнительные результаты развитости учебно-производственного компонента мастеров производственного обучения кулинарного профиля на констатирующем и формирующем этапах педагогического эксперимента

Выводы. В соответствии с полученными данными была выявлена динамика развитости учебно-производственного компонента мастеров производственного обучения кулинарного профиля. Таким образом, для разработки системы развития профессионализма мастеров производственного обучения кулинарного профиля мы взяли за основу требования профессиональных стандартов, структуру профессионально-педагогической компетентности, выявленных посредством использования мониторингово-диагностической программы. На основе выявленных проблем, касающихся учебно-производственного компонента развития профессионализма, предусмотрены меры с учётом индивидуального опыта работы мастеров производственного обучения, реальных условий профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковця / Семен Устимович Гончаренко; АПН України. – Київ; Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
2. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
3. Чобітько М.Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / Микола Григорович Чобітько; МОН України; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с.

Педагогика

УДК 37.013.46

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна
 Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье раскрыты основные идеи ведущих зарубежных авторов по проблеме индигенного подхода к исследованиям, приводится сопоставление данного направления со сложившейся практикой индигенных исследований в рамках направления этнопедагогика в отечественной педагогической науке. В статье рассмотрены специфические методы исследования, применяемые в индигенных работах.

Ключевые слова: индигенный подход, этнопедагогика, метод педагогического исследования, индигенная методология.

Annotation. The article reveals the main ideas of leading foreign authors on the problem of an indigenious approach to research, provides a comparison with the ethnopädagogy in Russian pedagogical science. The article considers the specific methods of research used in indigenious works.

Keywords: indigenious approach, ethnopädagotics, pedagogical research method, indigenious methodology.

Статья подготовлена в рамках выполнения гранта РФФИ № 19-013-00730/20 от 24 апреля 2020 г.

Введение. Актуализация индигенных исследований и необходимости их внедрения в академические традиции западной культуры стало рассматриваться с 90-х гг. XX века. За последние 20 лет в этом научном направлении написан ряд интересных и содержательных работ различных представителей индигенной науки

на разных континентах. Анализ работ таких авторов, как Л.Т. Смит [11], М. Ковач [5], О. Кавагли [4]; Дж. Конаклук [3], позволил нам ознакомиться с состоянием проблемы поиска методологии индигенных исследований в мировом научном сообществе, рассмотреть проблемы и тревоги авторов в указанном направлении.

Понятие индигенной методологии является новой для российского научного сообщества, поскольку в отечественной традиции сложился несколько иной исторический и политический аспект рассмотрения данного вопроса. В данной статье нам хотелось бы проанализировать и сопоставить применение индигенной методологии в российской педагогической науке и раскрыть позицию исследователей зарубежных стран.

Изложение основного материала статьи. Нужно отметить, что методология зарубежного индигенного исследования все еще находится на этапе поиска и разработки своего обоснования и не признана мировым академическим сообществом в полной мере, хотя отвоевала себе место в научном мире. Как пишет один из известных зарубежных авторов Е. Порсангер, в прошлом веке научные исследования осуществлялись по принципу изучения того иного объекта сторонним наблюдателем, исследователем, причем этим самым объектом стороннего изучения становились носители индигенных культур, их культура, язык, история, традиции и пр. [8]. Американские исследователи, как отмечает М.Ковач, применяли термин «экзотические» в отношении последних, что доказывает тот факт, что исследователи того времени рассматривали свои выводы и наблюдения со своей культурной позиции как носители западной европейской культуры [5]. Как результат, выводы в тех или иных исследованиях они подводили под свое видение и понимание.

В данной позиции важно мнение одного из первых авторов в области индигенной науки Л.Т. Смит, исследователя и представителя Маори, автора книги «Decolonizing Methodologies» (1999), которая обозначила особую актуальность в разработке новой индигенной методологии, поскольку ранее проводимые исследования проводились, по мнению автора, с политической подоплекой для колонизации коренного населения и их территорий, и растущая потребность в процессах деколонизации требует разработки новой, критически переосмысленной методологии и новых этически пересмотренных этнокультурных подходов к изучению индигенных вопросов. Данная проблема особо остро затрагивает интересы и убеждения молодого поколения индигенных исследователей. И обращаясь к индигенным исследователям, Линда Смит обозначает, что необходимо объединение индигенных концепций и мировоззрений для выхода на осмысление и понимание теории исследований с нашей индигенной точки зрения и для наших собственных интересов. По ее мнению, данные подходы позволят индигенным исследователям определить, в чем специфика, потребность, что актуально и важно для самого коренного населения в понимании себя и своего места в мире, а также позволит преодолеть рамки западной общепринятой эпистемологии, которая так или иначе служит интересам европейского научного мышления и значительно отлична от традиционного индигенного мировоззрения и мироощущения. В этом отношении с ней согласны Бишоп [1], Михесва [6]; Харви [2], что как правило, в исследованиях неиндигенных исследователей выгоды и преимущества от исследований часто доставались исследователям, а не тем, кто был ими исследован.

В данном отношении мы хотели бы отметить, что в опыте исторического развития российских народов и этносов, в процессе их объединения в единое федеративное государство, также имел место колониальный период в дореволюционный период. Так, например, завоевание сибирских территорий и дальнейшая колонизаторская политика дореволюционного периода в стране относительно народов Северо-Востока Сибири также не ставили своей целью развитие системы образования, науки и культуры, осуществляемые меры были направлены в большей мере на распространение православной религии. Научные исследования того периода также принадлежат неиндигенным ученым из центральной России, политическим ссыльным, причем оценка явлений этнической культуры, языка народов Севера и Сибири была представлена исследователями по-разному, реже как варварская, чаще как уникальная и специфическая (В.Л. Серошевский, Э.К. Пекарский, И.А. Худяков и др.). Церковно-приходская школа, которая получила в дореволюционный период массовое распространение с целью христианизации коренного населения, хоть и использовала учебные планы для «туземцев» и «инородцев», где был рекомендован предмет «грамота на природном наречии», но фактически язык не изучался. Таким образом, в указанный период политика осуществлялась не в интересах коренного населения.

Как известно, политическая ситуация в России начала XX в. сложилась таким образом, что одним из своих основных принципов советская власть обозначила возможность национального самоопределения и самосознания, развития национальной и этнической науки, культуры, образования и производства. В 20-е годы XX века активно внедрялись процессы «коренизации», то есть образования коренного населения, подготовки национальных собственных кадров во всех сферах из числа коренного населения [13]. Именно в указанный период коренная образованная интеллигенция из числа представителей народов Севера активно начала внедрение т.н. индигенной науки и культурного движения во всех сферах народного хозяйства. Делая вывод о значении тех политических и социальных реформ начала XX века, мы отмечаем сегодня, как представители индигенной науки, что с указанного периода вопросы изучения языка, культуры, развития науки, ведения государственной политики в регионе стали предметом деятельности в том числе и представителей самого коренного населения региона. В Якутии в период 30-х гг. XX в. лидеры национального движения народа саха подверглись репрессиям и гонениям, и затем во второй половине XX века пропагандировалась политика интернационализма в интересах усиления роли русского языка как государственного языка межнационального общения. Несомненно, политика интернационализма имела, на наш взгляд, в воспитании советских людей положительное влияние, поскольку строилась на гуманистических идеалах добрососедства, свойственных российской культурной традиции. В то же время формализм в реализации данной политики привел к постепенному снижению значения и роли национальных языков и культур, что привело к неудовлетворенности этнических меньшинств в 80-е гг. прошлого века. И только в 90-е годы XX в. с переходом на федеративное государство и приобретением суверенитета в Якутии были вновь актуализированы вопросы возрождения духовной культуры, языка, литературы, науки и искусства коренного населения на государственном официальном уровне при сохранении политики поликультурного единства.

В то же время отметим, что провозглашенная интернациональная политика советского государства способствовала развитию в рамках педагогической науки направления «этнопедагогика» с 60-х гг. XX в., основоположником которой стал выдающийся российский исследователь, этнограф, педагог, методист Геннадий Никандрович Волков [12]. В настоящее время в России почти у каждого российского этноса есть

свои ученые-этнопедагоги из числа учеников Г.Н. Волкова, которых можно определить сегодня как индигенных исследователей в образовании, которые занимаются изучением и продвижением исследований в области обучения и воспитания подрастающего поколения с позиции сохранения и развития родной культуры, языка. Поэтому можно сделать вывод, что в прошлом веке в России индигенными вопросами воспитания занимались практически только представители самих индигенных культур, непосредственно ученые из числа носителей той или иной культуры. В связи с этим можно сказать, что период изучения коренных народов как объекта исследования с позиции классической академической науки во многих областях наук имел место лишь в дореволюционный период, так как национальная политика советского государства противоречила взгляду «сверху вниз» на индигенные исследования. Более того, образовательная политика в стране активно способствовала развитию индигенных исследований и подготовке научных кадров из числа представителей наций и этносов, что позволило получить значительный багаж качественных этнопедагогических исследований, которые по сути можно определить как индигенные.

Тем не менее, изучение опыта зарубежных исследователей и их мнения о разработке методологии индигенных исследований, утверждения их собственного места в академической науке представляется нам актуальным и в нашей ситуации, поскольку применяемые методы исследования в этнопедагогических научных работах тоже порой сужены в связи с наличием требования доказательности полученных результатов, приоритетом количественных методов обработки данных. Представители зарубежной индигенной науки настаивают на том факте, что существует большая разница между западным и индигенным мышлением, и она диктует философские, идеологические, методологические конфликты среди сторонников разных школ. Здесь мы согласны с Ковач, которая пишет, что в индигенных исследованиях есть 2 аспекта, которые могут вызвать сложности в понимании или осмыслении материалов исследований, их интерпретации неиндигенными исследователями. Во-первых, это родной язык индигенного исследователя, который обладает подвижностью и гибкостью в применении, смысловыми окрасками, интонациями, подтекстами, связанными с миропониманием местного жителя, что трудно уловить и осмыслить неносителю языка. И во-вторых, это само индигенное знание, оно описательно, природосообразно, анимистично. Оно отлично от западного познания мира. В то же время ученые в сфере индигенного направления не придерживаются универсального общеиндигенного подхода, который обобщает различные индигенные практики. Уникальные аспекты тех или иных культур кроются в том, что наследуемая поколениями ментальность, образ жизни, мышления, отношения к миру обусловлены местом проживания. Например, население, проживающее в северных приполярных территориях, вне зависимости от страны или региона, имеет сходные философские основы мировоззрения, менталитет, верования, традиции. Все эти аспекты непосредственно лежат в основе идентичности и самоуважения.

В современной методологии индигенного исследования обсуждаются и этические цели, которые предполагают, что методология должна соотноситься с индигенными ценностями, любое исследование должно приносить выгоду и положительные выводы или результаты для коренного населения, в свою очередь исследователь должен выступать в роли союзника и руководствоваться принципом «не навреди». Многие зарубежные авторы подчеркивают, что современные социологические и экономические исследования, проводимые в последние годы, не всегда отвечают данным требованиям, и решения принимаются не в пользу коренного населения, без учета социальной и культурной стороны вопроса, а руководствуются лишь экономической выгодой или невыгодой. Е. Порсангер определяет индигенное исследование как этически корректное и культурно соответствующее, индигенный способ предпринимать шаги в сторону принятия и популяризации знания о коренном населении (2004). Острая постановка данной проблематики в научном сообществе за рубежом отражает недовольство этнических меньшинств своим социальным и экономическим положением, что выразилось в массовых протестах и выступлениях последних месяцев этого года.

В качестве применения методов исследования также интерес представляет позиция, что некоторые стандартные методы исследования не отражают специфики индигенного исследования. Так, к примеру, ведение рефлексивного дневника исследователя включает не только ежедневные требуемые записи о проведенной работе и результатах, ходе процесса, а отражает и мысли, сомнения, тревоги, настроения, догадки, отношения исследователя, возникающие в процессе индигенного исследования. Метод отбора респондентов по методу случайной выборки также не соответствует сути индигенного исследования, поскольку более логичен отбор участников по принципу его потенциального вклада в сбор уникального материала. В индигенном исследовании важен не охват, а глубина исследования. То же касается и метода интервьюирования или метода беседы. В индигенном исследовании более соответствует метод живой непосредственной беседы, а не структурированный сбор информации. Термин интервьюирование в данном случае не отражает всей широты данного метода, считает М. Ковач. Более того, важно в индигенных исследованиях и место непосредственного проведения исследования, поскольку места проживания коренного населения несут в себе дополнительный информативный фон. Место нахождения влияет на наш образ мыслей и на наши умозаключения в том числе, поэтому в индигенных исследованиях оформление работы в городских условиях может изменить даже и позицию исследователя в интерпретации результатов и содержании итогового текста. Представители ученых из числа коренного населения Аляски, George P. Charles Kanaqluk (2001) and Oscar Kawagley (1995) также единодушны в том, что традиционные теоретические методы должны быть пересмотрены и изменены, а работа исследователя должна начинаться не с определения теории вопроса, а начинаться с анализа реальных протоколов и материалов практического исследования.

Выводы. Как видим, действительно, в методологии индигенного исследования есть специфика в применении определенных методик и процедур, которые могут быть применены и в научно-педагогических исследованиях, на наш взгляд, к примеру по проблемам нравственного и духовного воспитания детей, применения традиционных способов воспитания, вопросам самореализации или формирования их самооценки в условиях межэтнического взаимодействия и др. Очевидно, что теория индигенного подхода в образовании может быть рассмотрена в российской научной теории и практике, но с учетом исторически сложившегося положительного опыта в аспекте этнопедагогических исследований. Учитывая растущую потребность и актуальность данной проблематики в зарубежной науке, российскому научному сообществу также следует актуализировать внимание на развитии региональных научных школ, которые традиционно сильны в этнопедагогических (индигенных) исследованиях и могут внести новое слово в разработку имеющейся индигенной методологии с позиции отечественной педагогической науки.

Литература:

1. Bishop, R. (1997). Maori people's concerns about research into their lives. *History of Education Review* 26(1): 25-41.
2. Harvey, G. (ed.) 2002. *Readings in indigenous religions*. London: Continuum.
3. Kanaqluk (George P. Charles) 2001. Yuuyaraq (The Way of the Human Being) as Interpreted by a Contemporary Yup'ik Family. – 161-198 in Pentikäinen, J., Saressalo, H., Taksami, Ch. (eds.). *Shamanhood: Symbolism and epic*. (Bibliotheca shamanistica, 9). Budapest: Akadémiai Kiadó
4. Kawagley, Oscar, A. (1995). *A Yupiaq Worldview: A Pathway to Ecology and Spirit*. Waveland Press. 168 p.
5. Kovach, M. (2009) *Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts* / Margaret Kovach. University of Toronto Press.
6. Mihesuah, Devon A. (ed.). *Natives and Academics: Researching and Writing about American Indians*. Lincoln: University of Nebraska Press.
7. Neustroev, N, Neustroeva, A. and Shergina T. Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools: Components of Vocational Training for University Tutors // *Sibirica: Indigenous Methodology in the Study of the Native Peoples of Siberia*. – 2018 Winter. - Vol. 17, No. 3. Pp. 92-115.
8. Porsanger, Jelena (2004). An essay about indigenous methodology. University of Tromsø. P. 105-120
9. Smith, G.H. (2005) The problematic of 'Indigenous theorizing': a critical reflection. Paper present at the AERA Annual Conference, Montreal, 11-15, April
10. Strauss, A., Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative research: techniques and procedures for Developing Grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage
11. Tuhiwai Smith, L. (1999) *Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous peoples*. London: Zed.
12. Волков, Г.Н. *Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав.* — М.: Academia, 2000. — 168 с.
13. Неустроев, Н.Д. *Этнопедагогика как тип культурно-исторической педагогики // Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2015. – Т.26. – С. 396-400.

Педагогика

УДК 159.99

кандидат психологических наук Никитина Людмила Николаевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Майя Ивановна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. Исследование проблемы психологической зависимости от компьютерных игр в условиях стремительного информационного и технологического прогресса набирает все большей актуальности. Ключевым аспектом в изучении данного феномена выступает определение основных внутренних факторов и внешних условий, способствующих формированию психологической зависимости от компьютерных игр у несовершеннолетних. Анализ именно причин зависимого поведения даст возможность более качественно осуществлять профилактику и коррекцию аддикции. Значительная перестройка организма подростка на физиологическом уровне вызывает перестройку взглядов и ощущений, связанных с самооценкой, возможностью самоутвердиться, получить признание в обществе. Чувство неуверенности, незащищенности в реальном мире, острая нехватка сильных эмоций сопровождаются постоянным желанием достичь успеха, побед в виртуальном пространстве. Выводы о причинах и условиях формирования психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр основываются на теоретическом анализе научной литературы и эмпирических данных по материалам анкетирования несовершеннолетних и сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: психологическая зависимость, причины аддикции, несовершеннолетние, компьютерные игры, зависимое поведение, виртуальная реальность, сотрудники органов внутренних дел.

Annotation. The study of the problem of psychological addiction to computer games in the context of rapid information and technological progress is becoming increasingly relevant. The key aspect in the study of this phenomenon is the identification of the main internal factors and external conditions that contribute to the formation of minors' psychological addiction to computer games. The analysis of the causes of addictive behavior will facilitate to carry out prevention and correction of addiction in the best possible way. A significant restructuring of the minor's body at the physiological level causes a restructuring of views and feelings associated with self-esteem, the ability to assert himself, and gain recognition in society. The feelings of uncertainty, insecurity in the real world, an acute lack of strong emotions are accompanied by a constant desire to achieve success, victories in the virtual space. Conclusions about the reasons and conditions for the formation of minors' psychological addiction to computer games are based on a theoretical analysis of scientific literature and empirical data from the materials of a survey of minors and law enforcement officers.

Keywords: psychological addiction, reasons for addiction, minors, computer games, addictive behavior, virtual reality, law enforcement officers.

Введение. Технологический прогресс предоставил большие возможности для развития современного общества, подарив человечеству компьютерные технологии, с помощью которых можно как многократно улучшить результаты деятельности, так и более интересно провести досуг. Для несовершеннолетних популярными формами отдыха стали компьютерные игры, которые не всегда положительно влияют на их психику. Отрицательный аспект заключается в формировании психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр. В рамках данной проблемы проводятся специальные эмпирические исследования особенностей проявления (А.Ю. Акопов, М. Гриффитс, Ю.В. Серебренникова, Л.И. Шакирова К. Янг.), механизма формирования (А.В. Гришина, Ю.М. Евстигнеева, А.Ю. Егоров,

А.В. Котляров, О.В. Литвиненко, М. Орзак, М.А. Шаталина, А.Ф. Шайдулина) и профилактики этого вида зависимости (В.Н. Друзин, С.К. Рыженко, Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот). Психологический анализ компьютерных игр проводили И.В. Бурлаков, С.А. Шапкин. Все большую актуальность приобретает вопрос глубокого и всестороннего рассмотрения психологических детерминант формирования зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр.

Важным элементом диагностики склонности к зависимому поведению является определение причин (внутренних, психологических факторов) и социальных условий (внешних стимулов), которые могут способствовать формированию психологической зависимости от компьютерных игр. Исследованием детерминант компьютерной игромании занимались такие ученые, как А.В. Гришина, О.В. Литвиненко, А.Г. Макалатия, В.Л. Малыгин, Л.И. Окунева, Е.А. Смирнова, С.В. Фадеева, Н.С. Хомерики, М.А. Шаталина и др.

Изложение основного материала статьи. Учеными подростковый возраст рассматривается как фактор риска развития девиантного поведения [6]. Поэтому определение причин формирования компьютерной игромании невозможно без анализа психологических особенностей периода несовершеннолетия. Существует множество различных классификаций возрастных периодов развития человека, в рамках которых учеными по-разному понимаются возрастные границы и критерии их определения (Б.Г. Ананьев, Дж. Биррен, Д. Бромлей, Э. Эриксон, В. Квинн, Г. Крайг, Д.И. Фельдштейн и др.).

В ходе взросления несовершеннолетний переживает несколько возрастных кризисов, влияющих на дальнейшее формирование и становление его личности. Наиболее трудно переживаемым кризисом – переходом к новому, высшему периоду развития – считается подростковый период, который характеризуется не только анатомо-физиологическими изменениями, обусловленными половым созреванием, но и важными изменениями в психике ребенка. Происходит некое прощание с детством, когда прежние интересы утрачивают свою актуальность, возникает чувство неопределенности и раздражимости, повышенной возбудимости, быстрой утомляемости, острых и резких колебаний настроения, протеста, крушения авторитетов [3, с. 211].

В этот период подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. По мнению психологов, новообразованием в данном возрасте является ощущение взрослости, определяющееся желанием самоутвердиться, получить одобрение членов референтной группы, завышенным уровнем притязаний, опережающим реальные возможности. Такое ощущение может катализироваться гиперопекой со стороны взрослых и выражаться в демонстративном отказе от установленных правил.

Кризис подросткового возраста характеризуется резкими перепадами настроения, эмоциональной неустойчивостью, полярностью чувств, неуравновешенностью, повышенной конфликтностью, реакциями негативизма, чувством неуверенности и неполноценности, замкнутостью.

Важной особенностью данного периода выступает намерение подростков объединиться в группы по интересам. Здесь могут проявиться конформность и зависимость от мнения окружающих, или желание лидировать и самоутвердиться. В групповом взаимодействии поведение может иметь агрессивные тенденции, которые объясняются потребностью «казаться или быть сильным».

При неблагоприятных условиях протекания подросткового кризиса (нестабильная обстановка в семье, проблемы в установлении контактов со сверстниками, завышенная самооценка, недостатки учебно-воспитательного процесса) наблюдается рост асоциальных эмоций, выражающихся в постоянном чувстве обиды, озлобленности, агрессивности, недоброжелательном отношении к окружающим [8, с. 216].

По мере взросления происходит формирование направленности и начальное, не проверенное практикой, самоопределение жизненных планов. Становится заметным выраженное желание действовать самостоятельно, без подсказок и советов родных и близких. В этот период проявляется стремление к равенству в отношениях с родителями, желание избавиться от опеки и влияния взрослых. Это провоцирует конфликты и столкновения со старшими. Главной проблемой является педагогическая несостоятельность взрослых, недостаточное уважение достоинства подростка и принуждающие меры наказания. В такой период для подростка необходима опора и поддержка, особенно близких для него людей [3, с. 211].

Важным аспектом анализа периода несовершеннолетия является изучение структуры «Я-концепции», включающей когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (самооценка) и поведенческий (саморегуляция) компоненты. Оценка несовершеннолетним своих индивидуальных качеств зависит в первую очередь от системы ценностей, сложившейся в самом ближайшем окружении – семье. О.В. Погожева отмечает, что высокий уровень притязаний при недостаточном осознании своих возможностей «Я-идеальное» может слишком сильно отличаться от «Я-реального». Автор акцентирует внимание на том, что при несоответствии реальных возможностей и желаемых результатов у подростка наблюдается недостаточно развитая саморегуляция и самоконтроль, выражающиеся в эмоциональной нестабильности [9].

Изучение причин и условий чрезмерного увлечения несовершеннолетними компьютерными играми базируется на теоретическом анализе научной литературы, эмпирическом исследовании посредством опроса несовершеннолетних (выборка составила 113 респондентов) и сотрудников полиции, сталкивающихся с несовершеннолетними игроками в рамках осуществления своих функциональных обязанностей (участковые уполномоченные полиции и сотрудники по делам несовершеннолетних в количестве 423 человек).

Проведенный анализ показал, что к причинам (внутренним факторам) формирования психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр можно отнести:

- неадекватную самооценку, выражающуюся в полярности значений. Это может быть заниженная самооценка, проявляющаяся в неуверенности в себе, утрате чувства личного достоинства в семье, школьном коллективе, или в кругу сверстников. Второй крайний полюс – завышенная самооценка, формирующая большой разрыв между высоким уровнем притязаний и реальными возможностями. Компьютерные игры чаще всего помогают компенсировать возникающие противоречия. По результатам исследования А.В. Гришиной, младшие подростки с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости считают себя более уверенными, но вместе с этим менее общительными. Этот факт автор объясняет тем, что компьютерная игра дает игроку возможность ощутить себя как свой идеал [1, с. 114]. Компьютерные игры часто помогают заменить отрицательный или неприемлемый образ-Я в реальном мире на новый идеальный и желаемый для подростка. С каждой новой победой в виртуальном мире игроман как бы приобретает личностную уверенность и значимость;

- тревожность, которая может стать как результатом чрезмерного увлечения компьютерными играми, так и выступать причиной компьютерной игровой зависимости. Тревожное состояние будет проявляться в компенсации чувства страха, тревоги, неполноценности, отчуждения в реальном мире через принятие роли смелого героя и непобедимого лидера в компьютерной игре. Постоянная борьба, переживания очень близких к реальности рискованных сцен, неоднократная смерть героя – все ведет к тому, что несовершеннолетний все время находится в состоянии напряжения, тревоги за жизнь и судьбу героя, и это чувство тревоги, сам не осознавая того, он переносит в реальный мир. В ходе общения с несовершеннолетними игроками сотрудники правоохранительных органов отмечали их повышенную возбужденность, агрессию и неадекватную реакцию на происходящее;

- нарушения эмоционально-волевой сферы. Подростковому возрасту в силу гормональной перестройки организма присущи некоторые эмоциональные реакции: возбудимость, страстность, частая смена настроений, неуравновешенность. По некоторым данным у 64% подростков с компьютерной зависимостью ведущей потребностью является вовлечение в процесс насыщенного эмоционального взаимодействия [5, с. 37]. Несовершеннолетние игроки часто пребывают в фрустрированном состоянии из-за постоянно неудовлетворенной до конца потребности в выражении эмоциональных состояний в ходе компьютерной игры. Невозможность в полной мере ощутить эмоциональную разрядку в реальном мире компенсируется яркими эмоциональными переживаниями и привязанностью в компьютерной игре. Кроме того, компьютерные игры помогают избавиться от ряда отрицательных и неприемлемых эмоциональных состояний – чувства вины, тревоги, ощущения беспомощности, повышенного уровня агрессии.

Уход от реальности всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями [2]. Эмоции являются составной частью зависимости. Можно утверждать, что человек зависит не от объекта зависимости, а от получаемых эмоций при взаимодействии с ним. В первую очередь важна не модальность эмоции (положительная она или отрицательная), а ее интенсивность. Чем сильнее эмоция, тем сильнее зависимость [2].

Вместе с тем, несовершеннолетние игроки в ходе опросов отмечают, что они часто испытывают чувство одиночества и незащищенности. Такое состояние может быть вызвано неудовлетворенной потребностью в установлении значимых межличностных отношений и в желании быть принятым различными социальными группами. Часто именно неблагоприятные внутрисемейные отношения способствуют возникновению таких эмоциональных переживаний.

Инфантилизм – психологическая незрелость поведения в определенном календарном возрасте. Чаще всего наблюдается сочетание психического и физического отставания в развитии. Психический инфантилизм на фоне нормального или акселерированного физического развития особенно проявился в последние десятилетия.

По мнению ученых инфантилизм обнаруживается в среднем и старшем подростковом возрасте и проявляется в задержке развития чувства долга, ответственности, умения согласовывать свои желания с обстановкой, с интересами других, гибко учитывать ситуацию, медленное формирование морально-этических принципов [4]. У компьютерных игроков инфантилизм может проявляться в неумении принимать решения, остановить игру, нести ответственность за сделанный выбор, неадекватной оценке истинных последствий чрезмерного увлечения компьютерными играми, стремлении удовлетворить сиюминутные желания в игре:

- проблемы в коммуникативной сфере, которые могут выражаться в неумении устанавливать межличностные отношения. В связи с этим, круг общения у зависимого подростка сужается и сводится в основном к общению с такими же игроками. А.В. Гришина отмечает, что игровые зависимости зачастую не стремятся к коммуникативной активности и не испытывают в ней потребности [1, с. 119]. Практически все свободное время ими тратится на игру за компьютером, а новые знакомства и общение с противоположным полом могут вызывать чувство дискомфорта;

- неумение, или невозможность самоидентификации и самовыражения в социуме. Этот аспект компенсируется стремлением к самоутверждению в микрогруппах сверстников. И если это не получается сделать в мире реальном, то несовершеннолетние пытаются найти свое место и самореализоваться в виртуальном игровом пространстве.

Таким образом, внутренние причины игровой зависимости несовершеннолетних определяются существенной физиологической перестройкой их организма, наличием ощущаемого эмоционального дискомфорта, неуверенностью, наличием комплексов, неудовлетворенной потребностью во внимании, общении и заботе, невозможностью проявить собственную истинную сущность.

Важную роль в формировании киберзависимости несовершеннолетних играет также окружающая среда и взаимодействие с ней. К социальным условиям развития данного вида зависимого поведения относят:

- отсутствие близких и доверительных отношений в семье, что само собой порождает вышеописанное чувство одиночества и ненужности. Также гиперопека, или гиперопека со стороны родителей, когда контроль за деятельностью несовершеннолетнего снижен, либо вообще отсутствует, или же в противном случае жестко контролируется каждый шаг подростка. Согласно результатам проведенных исследований, воспитание в семьях зависимых подростков характеризуется дефицитом требований, запретов и наказаний. Кроме того, между родителями и детьми наблюдается значительная эмоциональная дистанция, которую они не могут преодолеть [5, с. 37];

- наличие свободного времени, которым несовершеннолетний может распоряжаться по личному усмотрению. Соответственно, компьютерные игры помогают «более интересно» развлекать скуку и беззанятость;

- круг общения, способствующий формированию интереса к компьютерным играм, когда референтной группой для несовершеннолетнего является компания компьютерных геймеров. Часто подростки таким образом пытаются компенсировать отсутствие взаимопонимания и взаимодействия с родными, одноклассниками, педагогами, скрыть низкий статус в учебном коллективе, при этом удовлетворяя свои потребности и реализуя способности в геймерских коллективах;

- своеобразные особенности виртуальной реальности (анонимность, отсутствие ответственности, вседоступность и др.) способствующие удовлетворению скрытых фантазий, потребностей и интересов несовершеннолетних;

- отсутствие контроля со стороны общества и государства в целом за производством, распространением и доступностью компьютерной игровой продукции.

Выводы. Подводя итог, отметим, что поиск первопричин формирования компьютерной игромании несовершеннолетних – это наиболее эффективный способ на пути к профилактике аддиктивного поведения. Нейтрализация отрицательных внешних условий, способствующих психологической зависимости от компьютерных игр позволит, как минимум, сократить количественный эквивалент аддиктов, а учет вышеизложенных внутренних причин может быть полезным в ходе психотерапевтической работы с компьютерными игроманами.

Отметим, что в 2020 г. при поддержке Государственного совета Республики Крым профессорско-преподавательским составом Крымского филиала Краснодарского университета МВД России реализуется проект «Психологические аспекты профилактики кибераддикции несовершеннолетних» [7]. Целевая направленность и некоторые поставленные в проекте задачи нашли свое отражение в результатах приведенного исследования, выраженных в форме научных публикаций и пособий.

Литература:

1. Гришина А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук – Нижний Новгород, 2011 – 196 с.
2. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990.
3. Кушнарeva Т.М., Зибер А.Э. Психология несовершеннолетних преступников // Живая психология. — 2016. — Том 3. — № 3. — С. 209-214.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / «Медицина», Москва, 1985. – 416 с.
5. Малыгин В.Л., Смирнова Е.А., Хомерики Н.С. Факторы риска формирования компьютерной зависимости. / Электронный сборник научных трудов «Здоровье и образование в XXI веке» №1 – 2009 – том 11.
6. Менделевич В.Д. Психология зависимой личности или подросток в окружении соблазнов. Йошкар-Ола, 2002. – 239 с.
7. Никитина Л.Н. Психологические аспекты профилактики кибераддикции несовершеннолетних: проект на участие в конкурсе на назначение гранта Республики Крым молодым ученым Крыма / Л.Н. Никитина. – Симферополь: КФ КрУ МВД России, 2019. – 9 с.
8. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией А.А. Реана – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 205. – 416 с.
9. Погожева О.В. Теоретическое обоснование проблемы влияния компьютерных игр на особенности эмоционального реагирования подростков / Научные проблемы гуманитарных исследований. – №12, 2008. – С. 32-47.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ВЫРАБОТКИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Сложность и многогранность требований, предъявляемых к будущим сотрудникам органов внутренних дел, обучающимся в образовательных учреждениях системы МВД, вызывают необходимость всестороннего развития их личностных качеств, важнейшими из которых выступают лидерские способности. Сотрудники органов внутренних дел в силу специфики выбранной профессии ежедневно сталкиваются со своеобразными проблемами, вынуждающими их часто проявлять эмоциональную устойчивость и поддержку для граждан, попавших в сложные жизненные условия. Сотрудник полиции должен уметь в любой момент организовать деятельность по устранению чрезвычайных ситуаций и защите граждан от произвола и беззакония. Все эти качества невозможно проявить без серьезной работы над развитием лидерских качеств у курсантов и слушателей. В силу названных причин, в ходе учебного процесса, во всех учебных заведениях системы МВД необходимо сформировать особую методику развития личностных качеств у будущих сотрудников МВД.

Ключевые слова: лидерство, эмоциональные качества, методика, курсант, слушатель, теория, организация, задатки, способности, харизма.

Annotation. The Complexity and complexity of the requirements for future employees of internal Affairs bodies who study in educational institutions of the Ministry of internal Affairs, causes the need for comprehensive development of their personal qualities, the most important of which are leadership abilities. Due to the specifics of the chosen profession, employees of the internal Affairs bodies face unique problems on a daily basis, which often force them to show emotional stability and support for citizens who find themselves in difficult living conditions. A police officer must be able to organize activities to eliminate emergencies and protect citizens from arbitrariness and lawlessness at any time. All these qualities can not be shown without serious work on the development of leadership qualities in cadets and students. In virtue of the mentioned reasons, in the course of the educational process in all educational institutions of the MIA it is necessary to form special methods of development of personal qualities of future employees.

Keywords: leadership, emotional qualities, methodology, cadet, listener, theory, organization, makings, abilities, charisma.

Введение. Сотрудники органов внутренних дел должны в ходе выполнения своих профессионально боевых задач быть не только эмоционально стабильными, но и уметь проявлять лидерские качества. В свое повседневной деятельности они вынуждены брать на себя ответственность за жизнь и здоровье граждан, защиту государства и общества от любой опасности. Личности, не обладающие лидерскими качествами, не

смогут эффективно выполнять свою работу [1], организовывать свою работу и даже организовывать свое время. В связи с этим, внедрение в учебный процесс методов развития лидерских качеств у курсантов и слушателей учебных заведений МВД России приобретает первостепенную важность и оказывает существенное влияние на качество их подготовки к выполнению своих профессиональных обязанностей.

Феномен «лидерства», как особой психологической категории, оказывающей влияние на личность и общество в целом, на протяжении многих веков становится предметом изучения ученых [2]. Изучение лидерства приобрело такие масштабы, что возникла целая психологическая отрасль – лидерство.

Сам термин «лидер» имеет различные трактовки. Считается, что слово «лидер» произошло от немецкого *laithjan*. Некоторые считают, что он произошел от английского слова *a leader* – тот, кто ведет. Оксфордский юридический словарь 2002 года определяет лидера как любого, способного доминировать и иметь власть. Российский юридический словарь терминов считает лидером того, кто способен получить признание группы и организовать ее в случае наступления чрезвычайных ситуаций. В целом, лидером можно назвать человека, способного убедить других совершать с энтузиазмом дела в соответствии со своим мнением [3].

Под лидерством понимают умение влиять на одного человека, и целую группу лиц для достижения собственных целей [4]. Один индивид, благодаря своему авторитету может определять действия представителей социума в различных направлениях. Лидеры действуют с определенной целью и всегда имеют своих последователей.

В античности лидером считали полководцев и вождей. В Англии лидером называли специального человека, который определял курс корабля.

Сама проблема лидерства изучалась еще с эпохи Возрождения, когда ученые-философы пытались определить наиболее характерные общие черты лидеров. В XX веке вопрос происхождения и самой сути лидерства становится особенно актуальным. Особую роль здесь сыграли труды Ф. Ницше, изучавшего проблему Сверхчеловека-лидера, который может определять направление развития социума [5].

Лидерство пришло в социум из животного мира, где самый сильный вожак определял для всей стаи правила поведения и существования. Лидерство как социально-психологическая категория в обществе, имеет множество теорий происхождения, и выделяют несколько типов лидерства [6].

Выделяют тип лидерства относительно его содержания деятельности, где лидер, получает общественное признание в силу личностных харизматических качеств, образца и примера для других.

Лидерство по направлению деятельности в зависимости от того в каком направлении проявляются лидерские качества личности – в эмоциональном или партнерском.

Существует большое количество теорий лидерства. Ситуативная теория утверждает, что лидером человек становится благодаря обстоятельствам. В определенных ситуациях какие-либо черты личности становятся необходимыми в данный момент и человек, проявивший себя в решении проблем группы становится ее предводителем и идейным главой [7].

Мотивационная теория поддерживает идею о том, что лидерами становятся те, кто способен мотивировать своих последователей на выполнение конкретных действий и принести им удовлетворение от выполненной работы.

Теория черт личности главным фактором лидерства считает наличие у индивида определенных личностных черт: способности, дальновидность, обаяние, чуткость и т.д.

Гуманистическая теория происхождения лидерства утверждает, что социум всегда управляем и необходимо лишь обеспечить свободу действий членов общества.

Теория ожидания и совместной деятельности склоняется к мнению, что лидер умеющий решать задачи и создавать межличностные связи способен управлять группой.

Теория лидера-марионетки выдвигает идею о том, что лидер поступает лишь в соответствии с ожиданиями толпы и не имеет собственного мнения.

Универсальной теории, объясняющей природу лидерства, до сих пор не существует. В психологии утверждается, что лидеры всегда стремятся к власти [8], поступают всегда в соответствии с собственными целями и стремятся доминировать над остальными. Вся жизнь человека проходит в социуме и каждый из нас сталкивается с лидерами различных направлений деятельности, как формальными, так и неформальными. Для каждого человека очень важно суметь достичь своих жизненных целей, добиться успеха в выбранном направлении. Здесь очень важно суметь отстоять свою точку зрения и не подпасть под влияние сильных личностей, добивающихся собственных целей.

Проявление лидерских качеств очень важно в любой профессии, но есть такие сферы жизнедеятельности, где наличие личностных качеств является необходимым залогом выполнения своих служебных обязанностей [9]. Одной из подобных сфер, где лидерские качества очень важны, является работа в органах внутренних дел.

Органы внутренних дел - это особая государственная структура, которая осуществляет охрану прав и свобод граждан, защищает принципы правового государства. Сотрудник полиции в силу своей профессии и возлагаемых на него профессиональных обязанностей должен уметь организовывать людей, проявлять лидерские качества, уметь убеждать и успокаивать в стрессовых ситуациях. Подобные умения и навыки очень трудно воспитать без упорной работы над собой, без постоянного самосовершенствования и саморазвития. Зачастую, будущие сотрудники полиции очень смутно разбираются в вопросах лидерства и организации групп людей в соответствии с различными задачами. К сотрудникам полиции сейчас предъявляются очень высокие личностные требования, в особенности к тем сотрудникам, которые претендуют на назначение в руководящее звено правоохранительных органов.

Осознавая, что лидерские качества не подлежат абсолютной универсальности [10] и их выработка является сложным субъективным процессом абсолютно разным для каждого индивида, мы все же осознаем, что воспитание лидерских качеств у сотрудников полиции является насущной необходимостью и данный процесс должен начинаться в стенах учебных заведений системы Министерства внутренних дел.

Сотрудники полиции обязаны непрерывно повышать свою квалификацию и профессиональное мастерство как с помощью традиционных методов обучения [11], так и с использованием новейших методик и технологий. Один из главных методов самосовершенствования для сотрудника полиции – это работа над своими личностными качествами, самомотивация и усиление своих лидерских качеств. Это позволит полицейскому добиться получения высоких результатов в служебной деятельности и построить свою карьеру.

Очень часто, эффективность работы подразделений органов внутренних дел зависит от умения его руководителей организовать работу, ставить цели перед сотрудниками и мотивировать их на качественное выполнение служебно-боевых и профессиональных обязанностей.

Прежде всего, при воспитании лидерских качеств у сотрудников полиции следует обратить на психолого-педагогическую подготовку. Проблема состоит в том, что методика подготовки лидерских качеств сотрудников полиции не достаточно разработана. Не определена сама структура лидерских качеств, необходимых сотруднику ОВД и система их развития. Модель развития личностных лидерских качеств сотрудников полиции и подробные рекомендации по их подготовке еще предстоит разработать.

Создание методики воспитания лидерских качеств у сотрудников полиции возможно с помощью применения имеющегося отечественного и зарубежного опыта о выработке лидерских качеств, установление целостной структуры лидерских качеств личности, установление необходимых лидерских качеств руководителей подразделений МВД, создание целостной методики практических рекомендаций для педагогического воспитания лидерских качеств у сотрудников полиции. Непрерывное профессиональное и личностное развитие сотрудников полиции позволит качественно повысить их уровень подготовки и умение налаживать контакт с населением.

Окончив соответствующее учебное заведение, будущие сотрудники полиции неизбежно столкнутся с проблемой вхождения в новый коллектив, общения с коллегами и руководством. Коллектив любого подразделения МВД многонационален и разнообразен в плане возрастного диапазона и наличия личностных качеств. Попав в новый коллектив, сотрудник полиции должен обладать навыками общения, выполнения своих профессиональных обязанностей. Он не должен забывать и о своем карьерном росте. Все это требует качественной подготовки личности, развития его человеческих и лидерских качеств. Данные навыки, знания и умения он должен получить в ходе получения профессионального образования. Все это показывает высокую значимость создания эффективной системы педагогического воспитания будущих сотрудников полиции в образовательных учреждениях системы МВД.

Изучая особенности личностных черт лидера, мы можем отметить, что при формировании лидерских качеств у будущих сотрудников полиции, следует, прежде всего, обратить внимание на условия среды лидера, его профессиональную направленность, уровень взаимодействия с группой. Данные лидерские характеристики должны стать объектом пристального внимания педагогов, как важнейшие характеристики будущего лидера. Также, следует обратить внимание на взаимодействие лидера и его последователей, стиль поведения лидера в любом коллективе.

Статус лидера в группе может завоевать далеко не каждый, для этого следует исследовать весь процесс взаимодействия лидера с группой в ходе которого лидер должен удовлетворить ожидания группы [12] и тем самым добиться общественного признания. Все его действия, поведение и поступки должны удовлетворять требования окружающих, иначе он не сможет стать их вдохновителем и лидером.

Традиционно в психологии и педагогике существовали различные теории выработки лидерских качеств, направленные на личностное развитие будущих лидеров. В последние годы, методы выработки лидерских качеств несколько изменились и появились новые концепции в данном направлении. Наиболее обоснованной, по нашему мнению, является теория К. Левина о трех главных лидерских стилях. Согласно данной теории, лидерство может выражаться в трех стилях поведения:

- авторитарном;
- демократическом;
- попустительствующем.

При авторитарном стиле лидерства, руководитель решает все вопросы и поступки членов коллектива, не допуская расхождения мнений со своим собственным мнением. Он сам не участвует в групповом процессе и единолично определяет положительные и отрицательные поступки группы.

Демократический стиль лидерства направлен на совместное решение поступков группы. Учитывается мнение каждого участника группы, решения в группе принимаются только с согласия всех участников коллектива.

Попустительствующий стиль лидерства разрешает всем поступать в соответствии с их мнением, руководитель старается не вмешиваться в дела коллектива и не высказывать своего мнения.

Данные стили лидерства применяются в различных коллективах в зависимости от личности самого лидера. При обучении будущих сотрудников полиции, мы рекомендуем применять демократический стиль лидерства, так как он является самым эффективным при работе в группе. Авторитарный и попустительский стили имеют множество недостатков, мешающих самовыражению членов коллектива и вносящих хаос в повседневную деятельность.

Выводы. Сотрудники полиции должны обладать высокой гражданской ответственностью, культурой поведения, трудолюбием, уважать права и свободы человека, уважать общедемократические и общечеловеческие ценности. Только те сотрудники ОВД, кто обладают необходимыми личностными качествами, способны показать высокую результативность в выполнении своих прав и обязанностей. Большую роль при формировании личностных качеств сотрудников полиции играют их психологические особенности и способности. Изучая психологические требования, предъявляемые к сотрудникам полиции, мы видим, что одной из главных психологических личностно-профессиональных требований к полицейским для совершенствования процесса их активности является формирование в них лидерских качеств, как залога их стремления к профессиональному росту. Лидерские качества обеспечат его стремление к непрерывному развитию, повысят его уровень профессионализма и научат общаться как с коллегами, так и с обычными гражданами.

Литература:

1. Копышева Л.Н. Лидерские качества личности и условия их формирования: историко-педагогический аспект. // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 82-90.
2. Черемисина Т.В. К вопросу о формировании конкурентноспособности, лидерских и профессионально значимых качеств личности будущего специалиста. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 56-2. С. 73-75.
3. Кашапов, М.М. Основы конфликтологии. Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 2006. 115 с.
4. Евтихов О.В. Анализ личностных качеств младших командиров учебных групп в вузе МВД России. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2. С. 27-31.

5. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. М., 2007. С. 20.
6. Тургунбаева Б.А., Аспанова Г.Р. Лидерская деятельность как область проявления лидерских способностей. // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2017. № 3. С. 87-95.
7. Марков А.В. Место лидерских качеств в структуре личности и деятельности сержанта курсантского подразделения высшего военного учебного заведения. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 2. С. 52-56.
8. Пономарев А. Формирование лидерских качеств у студентов. // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 99-104.
9. Волошин В.А. Формирование лидерских качеств у курсантов в образовательном процессе пограничного вуза. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 6. С. 14-19.
10. Кайгородова Э.Б. Ценности личности как условие развития лидерских качеств у юношей и девушек. // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. № 4. С. 200-203.
11. Авдеева А.В., Пучков Н.П. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных лидерских качеств выпускника вуза. // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2010. № 1-3. С. 83-88.
12. Корникова А.И. Сущность и структура лидерских качеств студентов - будущих государственных служащих. // Гуманитарные исследования. 2012. № 1. С. 207-214.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Каширгов Астемир Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Практические работы по правовым дисциплинам имеют важнейшее значение, так как готовят будущего юриста к профессиональной деятельности и показывают успешность освоения им теоретических знаний по различным темам. Спектр методов практических занятий весьма широк и выбор конкретного метода зависит от степени подготовки преподавателя и изучаемой темы. Практические занятия по правовым вопросам способны не только помочь студенту-юристу усвоить полученные знания, но и наладят связь между участниками группы в ходе обсуждения проблемных вопросов. Также, практические занятия позволят преподавателю объективно оценить, как успешно студенты овладели теоретическими знаниями и какие вопросы вызывают у них наибольшее затруднение.

Ключевые слова: практическая работа, теоретические знания, метод, форма, преподаватель, студент, правовая подготовка, оценка, самостоятельная работа.

Annotation. Practical work in legal disciplines is of the utmost importance, as it prepares the future lawyer for professional activity and shows the success of mastering theoretical knowledge on various topics. The range of practical training methods is very wide and the choice of a particular method depends on the degree of training of the teacher and the topic being studied. Practical classes on legal issues can not only help the law student to assimilate the acquired knowledge, but also establish a connection between the group members during the discussion of problematic issues. Also, practical classes will allow the teacher to objectively assess how well students have mastered theoretical knowledge and what questions cause them the greatest difficulty.

Keywords: practical work, theoretical knowledge, method, form, teacher, student, legal training, assessment, independent work.

Введение. Проблемы методики преподавания права всегда актуальны для высших учебных заведений, так как освоение правовых дисциплин предполагает освоение большого объема материала [1], и на успешность подобной деятельности оказывает большое влияние то, как на практике после получения соответствующего диплома юристы смогут применить полученные знания. Без проведения практических занятий по большинству проводимых тем невозможно определить, как будущий юрист сможет реализовать себя в будущем и насколько качественно он сможет защитить права граждан и в целом, сможет ли он получить достойную работу после окончания вуза.

Изложение основного материала статьи. Профессионально важные знания, умения и навыки по любой дисциплине закрепляются в ходе проведения практических занятий. В ходе проведения лекционных и семинарских занятий преподаватель знакомит студентов с теоретическими базовыми знаниями по конкретным темам, а на практических занятиях развивают данные знания и применяют их на практике, трансформируют в знания по профессии.

Само по себе практическое занятие является значимой частью профессиональной подготовки юристов, и проводятся по самым проблемным и сложным для усвоения темам. Практические занятия решают важнейшие задачи в ходе профессионального обучения юристов:

1. дополняют знания, полученные в ходе теоретических занятий;
2. развивают коммуникативные и ораторские способности студентов;
3. обучают слушателей поиску необходимой информации и работе с источниками;
4. систематизируют и углубляют знания по дисциплине;
5. помогают студентам сориентироваться в современных условиях действительности, используя полученные в ходе занятий теоретические знания;
6. развивают творческие навыки студентов;

7. обучают умению решать профессиональные задачи.

Для методологического и содержательного усвоения всех аспектов изучаемой правовой дисциплины, на практических занятиях рекомендуется применение специальных технических средств и инновационных методов проведения [2]. Любое практическое занятие, прежде всего, направлено на выработку профессиональных и учебных навыков, и преследует такие задачи как:

- усвоение материала через переход теоретических знаний в практические;
- выработка умений обрабатывать практические результаты деятельности по дисциплине;
- четкое формулирование итогов групповой и индивидуальной деятельности.

Перед каждым практическим занятием преподавателю рекомендуется составить для себя план-конспект его проведения [3]. План-конспект практического занятия включает в себя: методическую основу занятия, структуру организации взаимодействия преподавателя со студентами, вопросы для рассмотрения и специфика самой изучаемой темы.

В высших учебных заведениях практические занятия проводятся с применением различных методов, в зависимости от цели занятия. Для проведения эвристических бесед применяется эвристический метод. Наиболее современными являются имитационные методы проведения практических занятий, к которым относятся различные виды учебных дискуссий, учебных споров, методы «мозгового штурма» и т.д.

Лабораторные работы применяются при наличии специального оборудования, и проводится в виде исследования или испытания новых знаний. Лабораторные работы относятся к исследовательским методам.

В случае рассмотрения проблемных тем дисциплины, применяется метод проблемного изложения [4].

Для решения практических задач применяется репродуктивный метод.

Проблемно-поисковый метод направлен на активизацию умственных и творческих способностей студентов.

Для проведения самостоятельной работы, в вузах применяется частично-поисковый метод.

В ходе практического занятия преподаватель выполняет три основных функций:

1. направляющая функция – определяет вопросы для рассмотрения, очерчивает круг проблем и время рассмотрения;
2. координирующая функция - создает условия для обмена мнениями в группе и с самим преподавателем;
3. консультирующая функция - помогает студентам в ходе практического занятия прийти к правильным результатам и решать вопросы, вызывающие затруднение у студентов.

В зависимости от рассматриваемой темы, преподаватель выбирает соответствующий вид практического занятия [5]. Очень эффективным является проведение практического занятия по правовым дисциплинам в виде семинара-практикума, семинара-конференции, обсуждения докладов и рефератов.

Проведения практического занятия в форме развернутой беседы требует тщательной предварительной подготовке. До проведения данного вида практического занятия преподаватель знакомит учебную группу с вопросами по теме, имеющейся литературой и регламентом занятия. Занятие начинается с вступительного слова преподавателя. Далее идет групповое обсуждение вопросов темы, с выделением проблемных моментов. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу группы [6].

Положительной стороной проведения практического занятия в виде беседы является то, что в обсуждении темы участвует вся группа, и преподаватель в ходе занятия понимает уровень их подготовки, определяет наиболее сложные для них вопросы, требующие дальнейшего изучения.

Проведение практического занятия с обсуждением докладов и семинаров имеет также много положительных моментов. Докладчики и содокладчики получают задание до проведения практического занятия и готовят свои ответы в зависимости от имеющихся источников. Следует предупредить содокладчиков о том, чтобы выступая по одной теме, они не дублировали друг друга и подготовили разный материал [7]. При проведении данного вида практического занятия студенты обретают навыки выступления на публике и оппонирования. Ответы студентов не повторяются, и каждый доклад позволяет студентам получить новый материал по изучаемой теме. Как вариант разнообразия проведения подобных практических занятий, преподаватель может назначить оппонента для каждого выступающего, который будет оценивать работу докладчика. Это станет дополнительным стимулом более углубленного изучения темы для студентов. Возможно и назначение из числа группы студента, ведущего само практическое занятие [8].

При изучении вопросов по теме сначала выслушивается ответ докладчика, далее идет групповое обсуждение как самого доклада, так и рассматриваемого вопроса. При обсуждении рефератов студентов, работа может быть не озвучена, а выполнена и сдана в письменной форме. В этом и состоит разница между докладом и рефератом. Если доклад всегда должен быть озвучен, то реферат может быть озвучен по желанию студента или преподавателя.

Проведение практического занятия в виде коллоквиума способно активизировать деятельность студентов и позволит преподавателю в непринужденной форме оценить знания студентов по дисциплине.

Рассматривая различные виды проведения практических занятий, мы можем выбрать несколько вариантов их проведения. В первом случае, занятие можно начать с вводного слова преподавателя, ознакомления с вопросами, проверки знаний и проведения инструктажа по выполнению заданий. Далее идут ответы студентов в зависимости от вида практического занятия. После прохождения всех вопросов, преподаватель подводит итоги, оценивает ответы группы, дает рекомендации и анализирует успешность выполнения студентами подготовки к практическому занятию [9].

В случае применения второго вида практического занятия, структура его проведения может несколько отличаться. Занятие начинается с вводной части от преподавателя, затем проводится проверка знаний студентов о теме и оглашаются новые вопросы по теме. Преподаватель далее может поручить студентам выполнение определенной самостоятельной работы, после окончания которой он проверяет сделанные задания и подводит итоги практического занятия.

Правильная оценка результатов практического занятия не менее важна, чем метод его проведения [10]. При оценке результатов деятельности студентов преподаватель должен учитывать несколько факторов:

1. насколько полно студенты смогли освоить терминологическую основу изучаемой темы практического занятия;
2. как успешно они смогли применить на практике теоретические знания по дисциплине;

3. если практическая работы проводилась с применением специальных технических средств, преподаватель оценивает безопасность применения ими оборудования;
4. достигнуты ли в ходе проведения практической работы поставленные в начале занятия цели и задачи;
5. как успешно студенты справились с раскрытием поставленных вопросов.

Выводы. Практические занятия выполняют большую роль в ходе освоения правовых дисциплин. Методы виды и формы проведения практических занятий весьма разнообразны и их выбор зависит от целей и задач, поставленных в ходе изучения конкретной дисциплины. В зависимости от изучаемой темы преподаватель самостоятельно определяет структурное построение занятия и оценивает достигнутые в ходе практического занятия результаты [11]. Во многом от качества проведения практического занятия зависит успешность освоения студентом своих профессиональных обязанностей и практическое воплощение полученных в ходе лекционных занятий знаний по дисциплине.

В ходе практических занятий развивается умение студента общаться в коллективе, наладить связь с преподавателем, понять, насколько он подготовлен по данной дисциплине и какие вопросы он должен изучить в ходе самостоятельной подготовки.

Литература:

1. Нарзулаева Е.Н. Практическое занятие как одна из форм организации образовательного процесса в вузе. // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 4-1. С. 34-36.
2. Родина Е.В. Управление формированием практических умений и навыков студентов на основе лабораторно-практических занятий. // Инновации в образовании. 2011. № 2. С. 98-112.
3. Слободина О.А., Ходяченко В.Б. Проблемы и способы повышения эффективности проведения практических занятий в вузе. // Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХиГС. 2008. № 1. С. 147-152.
4. Тюрина Т.С. Интерактивные методы обучения при проведении практических занятий в вузе. // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 5. С. 25-28.
5. Шевцов М.Н., Усов В.В. Практические занятия как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки студентов. // Проблемы высшего образования. 2017. № 1. С. 158-160.
6. Тюменова С.И., Зайцева Ю.Н., Солодова Е.В. Организация практических занятий в вузе. // Актуальные проблемы современного образования. 2014. № 2 (17). С. 214-218.
7. Бакиновская О.А., Амельчя Ю.А. Инновационные подходы к проведению семинарских(практических) занятий со студентами дневной формы обучения. // Инновационные образовательные технологии. 2009. № 3 (19). С. 27-41.
8. Семушина Л.Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред проф. образования / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. С. 42.
9. Белоусов А.В., Караяна А.Г. Методика формирования у слушателей и курсантов профессиональных умений и навыков на практическом занятии. // Инновации в образовании. 2006. № 2. С. 127-134.
10. Гороховский О.А., Мерцалова А.И. Значение практических занятий по криминалистике в формировании у студентов практических навыков проведения следственных действий. // Территория науки. 2016. № 4. С. 170-173.
11. Шабанов А.А., Холевинский М.В., Соболев Р.В., Капитанюк С.А. Интенсификация обучения курсантов на практических занятиях. // Вестник научных конференций. 2016. № 2-1 (6). С. 112-114.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
магистрант кафедры изобразительного искусства Головки Надежда Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование необходимости развития объемно-пространственного мышления у детей средних классов на уроках изобразительного искусства, также дается психофизиологические обоснования сензитивности подросткового периода жизни человека для развития данной способности. В контексте педагогического исследования и методических задач раскрывается содержание дефиниций «перспектива» и «пространственные представления». Для определения уровня развития объемно-пространственного мышления у учащихся средних классов школы авторами исследования разработаны и внедрены в практику задания, учитывающие динамические характеристики новообразований в целенаправленном развитии данной способности в учебном процессе.

Ключевые слова: мотивационно-потребностная сфера личности, объемно-пространственное мышление, перспектива, пространственные представления.

Annotation. The article presents a theoretical substantiation of the need for the development of volumetric-spatial thinking in middle school children in fine arts lessons, and also provides psychophysiological substantiation of the sensitivity of the adolescent period of a person's life for the development of this ability. In the context of pedagogical research and methodological tasks, the content of the definitions «perspective» and «spatial representations» is revealed. To determine the level of development of volumetric-spatial thinking among secondary school students, the authors of the study developed and introduced into practice tasks that take into account the dynamic characteristics of neoplasms in the purposeful development of this ability in the educational process.

Keywords: motivational and needs-related sphere of personality, volumetric-spatial thinking, perspective, spatial representations.

Введение. Человек и предметы, необходимые ему в повседневной жизни, существует в пространстве. Пространство органично для восприятия человека, так как окружает его с момента рождения и на протяжении всей жизни. Для определения геометрических параметров пространства установлена система трехмерного измерения, давшая определение «трехмерное пространство».

Помимо непосредственного, преимущественно зрительного, восприятия, мозг человека оперирует образами памяти, а также представлениями пространства в целях осознанного или бессознательного его построения. Примером бессознательного оперирования образами пространства служат сны, в которых спящий с легкостью моделирует пространство, «наполняет» его разнообразными предметами, «передвигается» в нем. Этот возможно лишь благодаря сформировавшемуся у человека в процессе эволюции объемно-пространственному мышлению.

Объемно-пространственное мышление – это многосложный мыслительный процесс и способность человека ориентироваться в пространстве, воспринимать форму и объем предметов, мысленно оперировать этими параметрами. Чем выше степень развития данной способности, тем быстрее и качественнее протекают процессы представления, моделирования пространства и его содержания в сознании человека.

Ориентация человека в пространстве – необходимое свойство бытия, форма отражения окружающего мира, условие познания и активного преобразования действительности. Трудно представить отрасль деятельности человека, где данная способность не наша бы своего применения. Как способ получения информации, вспомогательный средство мышления, формулировки задач и решения определенных проблем, объемно-пространственное мышление является фундаментальным навыком, объединяющим разные виды учебной и трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Различным аспектам развития объемно-пространственного мышления в своих научных трудах уделили внимание: Б.Г. Ананьев, Р. Архейм, Р. Бернс, М.Г. Боднар, Л.М. Веккер, Б.М. Величковский, Л.А. Венгер, Н.Н. Волков, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, И.Я. Каплунович [6], В.И. Кириенко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Подьяков, Ю.А. Устименко [8] и другие исследователи.

Сензитивный период для развития объемно-пространственного мышления. Наличие объемно-пространственного мышления – одна из существенных характеристик формирования психики человека. Развитие данной способности происходит в деятельности, для осуществления которой она востребована, а также в процессе обретения знаниями и накопления представлений в процессе жизни.

Анализ психофизиологических аспектов восприятия окружающего мира и формирования пространственных представлений позволил авторам исследования определить, что именно подростковый период жизни человека сенситивен для развития объемно-пространственного мышления. В данный период организм человека претерпевает кардинальные изменения. В подростковом возрасте закладываются социальные и морально-нравственные установки личности. Подросток позиционирует себя взрослым человеком, стремится быть им. Новая интенция проявляется по отношению к себе, к окружающим, к миру. Подросток становится социально активным, восприимчивым к усвоению ценностей, норм и способов поведения, существующих среди взрослых. Наряду со склонностью к активному времяпрепровождению у него появляется интерес к умственным упражнениям. Рост познавательных потребностей, умственных и мнемических способностей меняет направленность активности подростка – в большей степени его начинают привлекать занятия, требующие самостоятельности и упорства.

Познавательная потребность занимает важное место в общем психологическом развитии личности, особенно в ее мотивационно-потребностной сфере. Как стратегическое новообразование она проявляется в повышении любознательности и продуктивной активности по целенаправленному изучению окружающего мира. В психологии данные новообразования принято рассматривать как уровневые показатели проявления и дифференцирования свойственных характеристик в ряду возрастных изменений человека. В частности, любознательность, как правило, характерна для учащихся 5-9 классов, целенаправленная познавательная деятельность – для учащихся 10-11 классов.

Аспекты выявления и развитие объемно-пространственного мышления в учебном процессе школы. Высокий уровень развития объемно-пространственного мышления – необходимое условие успешности обучения по многим учебным дисциплинам, а также для осуществления профессиональных функций специалистов различных сфер деятельности.

Действенным способом активизации объемно-пространственного мышления у детей среднего школьного возраста наряду с конструированием и моделированием является изобразительная деятельность (О.А. Авсиян, Н.Н. Анисимов, Г.Г. Ившин, С.П. Рошин). Учебное содержание курса изобразительного искусства, в условиях изъятия из учебной программы среднего образования дисциплины черчение – базового предмета по формированию объемно-пространственного мышления, обретает особую актуальность. Эффективное развитие объемно-пространственного мышления возможно при целенаправленном педагогическом воздействии (Б.Г. Ананьева [1], Л.А. Венгера [3], В.П. Зинченко [5]). Владея изобразительной деятельностью ученик, в перспективе, будущий дизайнер, художник, архитектор или другой специалист активно образно и логически познает бесконечное богатство окружающего мира, выстраивает взаимоотношение с ним, создает новые объекты культуры.

Для определения уровня развития объемно-пространственного мышления у учащихся средних классов школы им предлагалось выполнить план-схему одного, по их выбору, этажа своей школы. План-схема выполняется учащимся на чистом (не в клетку или линейку) листе бумаги без применения линейки. В графическом изображении учащиеся должны обозначить центральный и запасной входы, лестницы, кабинеты и др. помещения, передать их относительные параметры, обозначить проемы дверей и окон. Задание выполняется в течение 30 минут без дополнительных пояснений и помощи педагога. План-схема оценивается по следующим параметрам:

- вид изображения (рисунок, схема-рисунок, схема);
- полнота передачи общего вида этажа и взаимного расположения объектов внутри него;
- правильность передачи относительных габаритов помещений и объектов этажа.

В соответствии с данными параметрами, выполненные планы-схемы подразделяют на уровни (высокий, средний, низкий), характеризующие способности ученика к объемно-пространственному мышлению и представлению пространственных объектов и площадей.

В психологии дефиниция «пространственные представления» связывается с понятием «образ» объекта или его проявления, возникающие в процессе восприятия. Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, Н.П. Линькова, А.Р. Лурия под пространственным представлением понимают образ геометрической конфигурации, а также процесс создания образов и оперирование ими [2]. Большее значение для формирования пространственных представлений отводится зрительным образам в силу их относительной информационной ёмкости. Образ, сформированный посредством зрительного восприятия, позволяет мгновенно запечатлеть отношения между реальной и представляемой ситуацией. Пространственные представления относятся к категории целостных субъективных образов объектов и их проявлений, которые отражаются и закрепляются в памяти не только при непосредственном их восприятии, но и в деятельности, в которой они востребованы. Следовательно, формирование и развитие пространственных представлений можно рассматривать как процесс создания образов и оперирования ими. Такой подход к феномену «пространственные представления» взят за основу многими учёными-методистами для разработки методик развития пространственных представлений у учащихся. При этом под пространственными представлениями они чаще всего понимают образ той или иной пространственной (геометрической) конфигурации и отношения между ее элементами. Пространственное представление характеризуется умением мысленно моделировать образы и схематические конфигурации объектов, выполнением над ними мыслительных операций, соответствующих тем, которые могут быть выполнены с действительными объектами.

Суть природы представлений в том, что они являются промежуточным звеном при переходе от ощущений к мысли. Ясные, отчётливые представления об объектах, их геометрических свойствах, последовательно образованные в сознании человека, выступают прочной основой для усвоения научных знаний. Как важный элемент познания, представления призваны связывать образы предметов и явлений со смыслом и содержанием понятий о них. Адекватность формируемых представлений зависит от владения понятием, поскольку последние определяют суть содержание образа представления [4].

Возвращаясь к вопросу выявления уровня развития объемно-пространственного мышления у учащихся, отметим, что схема-план представляет собой плоскостное изображение, выполняемое с применением двухмерной системы измерения/представления объекта. Данный способ уместно применять в качестве констатации исходного уровня способности. Для выявления динамики развития объемно-пространственного мышления в процессе целенаправленного его развития следует применять задания связанные с передачей трехмерности объекта на двухмерной плоскости листа. При создании иллюзии трехмерности, помимо непосредственного восприятия и образов представлений, учащимися задействуются знания перспективы, геометрии, черчение и других областей. В данном случае перспектива выступает способом изображения положения в пространстве объёмных тел с соблюдением их структуры и учетом искажения их пропорций и форм при непосредственном визуальном восприятии. Рисунок-задание выполняется в течение 40 минут, любым графическим материалом. Оценка уровня развития способности производится по следующим параметрам:

- наиболее информативный выбор точки восприятия объекта;
- полнота передачи структуры объекта;
- правильность передачи относительных габаритов объекта.

Наряду с линейной перспективой, для изображения на плоскости трехмерного пространства в соответствии с кажущимися изменениями величин, очертаний и четкости предметов, которые обусловлены степенью отдаленности их от точки наблюдения также применяются линейная и световоздушная перспективы. В изобразительном искусстве перспектива используется как одно из художественных средств, усиливающих выразительность образов [7]. Совокупное использование всех средств изображения для создания иллюзии пространства, среды и объема предметов на двухмерной плоскости является показателем развитого объемно-пространственного мышления. Перспектива лежит в основе «построения»/изображения натюрморта, пейзажа, интерьера, сюжетно-тематической картины. Поэтому на уроках изобразительного искусства необходимо уделять большое внимание изучению законов перспективы и применению их в практической художественной деятельности. Обучающиеся должны знать особенности перспективы, для возможности её учета в изображении.

Выводы. Объемно-пространственное мышление является разновидностью умственной деятельности человека, без развития которой сложно решить многие учебные, жизненные и профессиональные задачи. Объемно-пространственное мышление определяет способность человека мыслить о предмете, объекте проектирования в объёме и пространстве. Недостаточно развитое объемно-пространственное мышление, как правило, сказывается на освоении ребенком окружающего мира, его ориентации и социализации в обществе, влияет на уровень его интеллектуального развития. От объемно-пространственного мышления, построения образа пространства и формы предметов окружающего мира с их пространственными взаимоотношениями, зависит, как точно человек сумеет представить проектируемый объект, разработать его образ, и как следствие, преобразовать в реальный материальный объект.

Рассмотрев различные аспекты проблемы развития объемно-пространственного мышления у учащихся средних классов, можно заключить, что занятия по изобразительному искусству должны включать в себя определённую смысловую нагрузку, идею, отдельные темы по развитию данной способности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001.
2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
3. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Астаськова Н.Ф., Бардина Р.И. Программа «Одарённый ребёнок» – М.: Новая школа, 1995.
4. Вержбицкая С.В. Развитие объемно-пространственного мышления у будущих архитекторов и дизайнеров через рисование графических форм // Научное сообщество. № 22 (57).
5. Зинченко В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся / В.П. Зинченко. – М., 2001.
6. Каплунович И.Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления // Вопросы психологии. – 1999.

7. Киселева Д.И. Средства создания художественного образа в различных видах изобразительного искусства // Электрон. научн. журн. 2019. № 39 (83).

8. Устименко Ю.А. Развитие пространственного мышления студентов-дизайнеров в процессе обучения трехмерной компьютерной графике [Электронный ресурс] URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer30/508.pdf> (дата обращения 16.10.2018).

Педагогика

УДК 377/378 (075.8)

кандидат филологических наук, доцент Петренко Наталья Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика сравнительного литературоведения (компаративистики) как составляющей части профессиональной подготовки будущих магистров филологии. Проанализированы теоретические основы сравнительного анализа художественных произведений, даны рекомендации по практической подготовке обучающихся к овладению навыками сравнительного и сопоставительного анализа художественных текстов. Отмечено, что результативность сравнительного сопоставления находится в прямой зависимости от глубины анализа конкретного литературного материала, от умения обучающегося правильно квалифицировать отдельные художественные особенности текста.

Ключевые слова: сравнительное литературоведение, компаративистика, обучающийся, профессиональная подготовка, магистр филологии.

Annotation. The article examines the specificity of comparative literary studies (comparative studies) as a component of the professional training of future masters of philology. Analyzed the theoretical foundations of the comparative analysis of literary works, recommendations for the practical preparation of students to master the skills of comparative and comparative analysis of literary texts. It is noted that the effectiveness of comparative comparison is in direct proportion to the depth of analysis of a specific literary material, from the student's ability to correctly qualify individual artistic features of the text.

Keywords: comparative literary studies, comparative studies, learner, vocational training, competence, master of philology.

Введение. Одним из ведущих направлений современного литературоведения является изучение основных процессов развития национальных литератур, их особенностей, творческих связей писателей разных культур, их взаимовлияния, форм внешних и внутренних контактов, литературной рецепции, близости идейных позиций.

Сравнительное изучение литератур (компаративистика) в высшем учебном заведении – важное фундаментальное направление академических литературоведческих курсов. Содействует формированию у обучающихся не только аналитического осмысления художественной теории и практики в условиях взаимодействия разных культурных традиций, но также способствует установлению художественно-эстетических закономерностей литературного процесса, формированию профессиональных умений и знаний будущих магистров филологии, расширению общегуманитарного кругозора.

Стоит отметить, что весомый вклад в разработку проблем сравнительного литературоведения внесли зарубежные (А. Дима, Д. Дюришин, Ш. Корбе, Е. Оман, П. Тигем, Р. Уэллз и др.) и отечественные учёные (М.П. Алексеев, А.И. Белецкий, А.С. Бушмин, А.Н. Веселовский, В.М. Жирмунский, Н.И. Конрад, В.И. Кулешов, И.Г. Неупокоева, Б.Г. Реизов и др.). Они впервые обратили внимание на особенности сравнительного анализа творчества зарубежных и отечественных писателей, направлений и течений в разноразличных литературах, обосновали взаимозависимость национального и общечеловеческого в литературе, историко-литературного процесса.

К сожалению, на современном этапе развития литературоведения, практика сравнительного изучения литератур ещё не получила широкого применения, зависит от практической подготовки обучающихся, профессиональной компетентности преподавателя. Цель нашей статьи – изучить особенности применения сравнительного литературоведения в работе с разнородными явлениями литературного процесса в профессиональной подготовке будущих магистров филологии.

Изложение основного материала статьи. Сравнительное изучение художественных произведений имеет длительную историю, определённые национальные традиции. Литературоведческие труды А.Н. Веселовского являются наивысшим достижением дореволюционной отечественной филологии. С точки зрения исследователя середины XX века В.М. Жирмунского, в его работах «сравнительное литературоведение из частной проблемы изучения «влияний» и «заимствований» вырастает в принципиальную установку исследования, направленного на раскрытие закономерностей историко-литературного процесса в их обусловленности общими закономерностями социально-исторического развития» [8, с. 84]. В процессе развития сравнительного изучения национальных литератур (компаративистики), фольклора, процессов их взаимосвязи, взаимодействия, взаимовлияния на основе сравнительно-исторического подхода менялись её составляющие, их соотношение и их иерархичность.

В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» находим такое определение термина «компаративистика» – «(лат. comparativus – сравнительный) – раздел литературоведения, изучающий сходства и различия, связи и взаимовлияния литератур стран и народов мира» [10, с. 1022]. Понятие компаративистики тесно связано с понятием взаимовлияния и взаимодействия. На эту особенность обращали особое внимание такие видные учёные середины XX века как А.И. Белецкий [3], А.С. Бушмин [4-5], А. Дима [6], В. Жирмунский [8] и др. К примеру, известный румынский литературовед А. Дима, изучая этот аспект, говорит об особой категории литературных взаимодействий: «Есть немало литературных явлений, разделённых огромным пространством и временем, но удивляющих нас поразительным сходством, которые

никоим образом невозможно объяснить близкими историческими и социальными условиями» [6, с. 164]. Зарубежный учёный отмечает колоссальное воздействие античного искусства на всю последующую культуру, отмечает сходство европейского романтизма и китайской поэзии IV-III в. до н.э. и др.

Советский учёный В.И. Кулешов, опираясь на высказывания А. Дима, во вступительной статье к его книге, в свою очередь замечает, что «кажущаяся необъяснимость типологических параллелей на далёких пространствах все же имеет своё историческое объяснение» [6, с. 18]. Подобную мысль встречаем также в работах А.С. Бушмина, который приходит к выводу, что далёкое прошлое может стать даже актуальнее современного. Учёный справедливо утверждает, что «связи национальных литератур основываются не только на общих чертах, но и на различиях» [4, с. 142], т.е. каждая национальная культура берет у другой то, чего ей самой не хватает.

Укажем, что литературные взаимоотношения выражаются в двух основных формах (описаны в исследованиях В. Жирмунского [8], М. Алексеева [1], В. Кулешова [9], А. Дима [6] и др.). Например, В. Кулешов в своей работе «Литературные связи России и Западной Европы в XIX веке» пишет: «Есть конкретные связи (перевод, подражание, влияние, заимствование и др.) и есть историко-типологические аналогии или схождения, возникающие независимо от контактов (точнее, это уже не связи, а соотношения). Не следует противопоставлять изучение непосредственных связей изучению типологических аналогий или второе предпочитать первому. Надо изучать реальный литературный процесс и все формы связей» [9, с. 7]. Таким образом, литературоведы разделяют непосредственные литературные связи и типологические сближения, возникающие в результате изображения сходной социально-исторической действительности.

Особенности творческого воображения филолога, его читательская компетентность, методологические знания влияют на предварительную интерпретацию художественного текста. Обращаясь к изучению специфики компаративистики в исследованиях художественных явлений в широком культурно-историческом контексте, необходимо акцентировать внимание обучающихся на том, что сравнительный анализ – это самый эффективный метод литературоведческого анализа. Он позволяет найти связующие нити аналогий, родства и влияния, сближает литературу с другими формами выражения и знания, или факты и литературные тексты между собой, отдалённые или близкие во времени и пространстве для того, чтобы лучше их понять, описать и оценить. По справедливому замечанию словацкого теоретика-компаративиста Д. Дюришина, «цель сравнительного изучения в конечном счёте состоит в установлении генетической и типологической сущности литературного явления (процесса)» [7, с. 117].

Последовательная трактовка смысла компаративистики не допускает полного исключения из неё любых генетических или типологических связей независимо от того, относятся ли они к межлитературной сфере, или к одной национальной литературе. При схожести предметов изучения получается, что основные исходные методические положения одинаковы как при межлитературном, так и при национально-литературном исследовании. В обоих случаях речь идёт о творческой трансформации литературных ценностей в художественной системе литературного явления. В пределах одной национальной литературы, как правило, можно увидеть действие более органических факторов, обусловивших процесс связей, в этом случае речь идёт о синтезе элементов одной и той же структуры.

Вместе с развитием современного литературоведения перед нами предстаёт ряд проблем, связанных с его внутренней перестройкой, преодолением и совершенствованием устаревших, консервативных методов исследования. Одной из них является необходимость учитывать не только похожие, но и отличительные признаки явлений. Аспект «процессного» понимания синтеза истории национальной литературы выдвигает повышенные требования к исследованию форм внутренней литературной преемственности явлений независимо от того, идёт ли речь о преемственности в прямом смысле слова, или о взаимодействии, осуществляемом в форме творческого отталкивания, отрицания или, вернее, творческого преодоления канонов предыдущих стадий развития. О важности и необходимости «сравнения произведений одного писателя с произведениями другого писателя в рамках одной национальной литературы» [11, с. 7] пишет современный литературовед Ю.И. Минералов. Подобная мысль была высказана ещё в середине XX века Д. Дюришиным в его монографии «Теория сравнительного изучения литературы»: «Нет качественной разницы между сравнительным изучением нескольких литератур и исследованиями, основанными на материале одной литературы» [7, с. 53].

В сравнительном анализе важна последовательность рассмотрения. Анализ необходимо начинать с сопоставления собранной сведений с теми отраслями общественной жизни, которые непосредственно связаны с литературным процессом. Здесь должны учитываться все общественно-идеологические моменты, культурная жизнь, положение писателя в обществе и литературном мире. Далее обучающиеся изучают критерии, которые обусловлены самобытностью, своеобразием литературного процесса и общими закономерностями развития литературы, имеют эстетический характер. Здесь проводится сопоставление произведений с литературными достижениями своего времени, т.е. включение их в контекст эпохи. Общий взгляд на все эти факты уступает место специальному, историко-литературному рассмотрению.

Сравнительный анализ фиксирует внимание исследователя, в первую очередь, на ярких литературных явлениях отдельного периода истории литературы, на ведущих писателях, которые в определенном смысле олицетворяют характерные черты общественного процесса. В данном случае второстепенные писатели, подражатели остаются вне поля зрения. Это вполне объяснимый естественный подход, который обусловлен шкалой ценностей литературного процесса. Но для филолога придерживаться такой позиции означало бы раскрыть генетические или типологические черты литературного развития лишь частично, так как в художественном стиле второстепенных писателей непосредственнее проявляются характерные черты общих тенденций развития литературы, общепризнанные на этом этапе литературные нормы, благодаря чему эти писатели иногда пользуются значительно большей популярностью у читателей. Заметим, что оба типа творческих личностей взаимобусловлены и дополняют друг друга, а комплексное исследование произведений этих писателей гарантирует полноту картины литературного процесса. Таким образом, при исследовании исторических ценностей отдельных произведений, художественных приёмов и средств в литературном процессе, их влияния на разных этапах истории национальной литературы мы сталкиваемся с необходимостью определить потенциальное или фактическое соотношение этих явлений с широким литературным контекстом.

Индуктивный метод сравнительного анализа – от простого к сложному – обладает объективной практической производительностью. Однако, по мнению Д. Дюришина, «это не означает, что он решительно

в каждом случае отражает и формы осуществления связи. Иногда исходными могут служить компоненты высшего ряда, например, сюжетно-композиционная канва в пределах определенного литературного жанра...» [7, с. 211]. Поэтому в сферу исследовательской деятельности входят аналитические измерения художественных произведений как целостных явлений в совокупности содержательных (содержание и смысл произведения, его тематики, характеры персонажей) и формальных (фабула, сюжет, композиция, характерология) характеристик относительно исторических реалий. Важно помнить, что элементы сопоставления прочитанных произведений касаются прежде всего тематики, проблематики, главных персонажей (или любимых героев) и только спорадически стилевых явлений. Основное внимание обращается на вечные темы, идеи, образы-персонажи, путешествующие фабулы-сюжеты.

Процесс полноценного сравнения связей и сходжений художественно-литературных явлений предполагает несколько этапов практического анализа. Первый – это всестороннее изучение художественных произведений, которое изначально не имеет прямого отношения к сравнительному исследованию. Полученные результаты зависят от двух факторов – субъективного и объективного. Первый из них – это научные данные исследователя, т.е. его эрудиция, способность чувствовать художественное полотно и т.п.; второй – художественное своеобразие и содержательность произведения [2]. Цель изучения видим не только в реконструкции самих связей, когда на первый план закономерно выступает регистрация материала, имеющего значение для воссоздания картины литературных отношений, а в выяснении типологической и генетической сущности изобразительных средств, художественных произведений, жанров, стилей. Типологические аналогии (как и формы литературной рецепции) – это не однородные явления, поэтому их можно дифференцировать с точки зрения степени, интенсивности и причинной обусловленности.

Под понятием «общественно-типологические аналогии» (или различия) компаративисты понимают общественную обусловленность литературно-типологических сходжений, природа которой определяется социальными и идейными факторами. Она отражается на всей структуре художественного произведения, но сильнее выступает преимущественно в его идейных компонентах, отражая философские взгляды своего времени и образ мыслей автора. К этой сфере относятся прежде всего явления, связанные с проблематикой общественно-политических, идеологических взглядов, морали, философии, религии, с проблемами, которые приносит с собой развитие науки, других родов искусства, правовое сознание. Не случайно Д. Дюришин отмечает, что литературно-типологические аналогии и отличия «должны рассматриваться не только на фоне литературных направлений, жанров и жанровых форм, но в то же время и с точки зрения таких составляющих художественного произведения, как идейно-психологическая направленность, характеристика персонажей, композиция и сюжетосложение, мотивы, образная система, художественные приёмы и средства, элементы метрической организации и другие компоненты произведения» [7, с. 183]. Все это объединено в исторической поэтике.

Важным в установлении литературной коммуникации являются различия контактов между произведениями по степени их значимости – разделение их на прямые и косвенные. Прямые контакты отражают непосредственные связи произведений, их структурных компонентов, а в косвенных вступает в действие третий фактор. Без надлежащего изучения закономерностей, факторов, достижений исторической науки невозможно выявить всестороннее представление об интерпретационных особенностях, авторских версиях.

Часто контактные связи и типологические аналогии перекрещиваются. Например, огромно влияние немецкого писателя Г. Гёте на творчество русского классика И. Тургенева. Традиции поэта нашли своё отражение в общественно-политических, этических, морально-философских взглядах романиста, а также в его письмах и художественных произведениях. В своей статье «По поводу «Отцов и детей»» русский писатель называет Гёте «нашим учителем» [12, с. 106] и воспринимает творчество немецкого философа просветительски.

Как известно, в качестве своеобразных литературных прообразов героев многих произведений И. Тургенева нередко выступают герои художественных текстов Г. Гёте (например, Фауст, Мефистофель). В этих образах мировой литературы русский писатель видел гениальное воплощение общечеловеческого начала. Вот почему изучение подобных литературных типов даёт возможность для понимания философского содержания произведений Тургенева в целом.

Повесть И. Тургенева «Фауст» впервые появилась в журнале «Современник» (1856, № 10) через двадцать пять лет после выхода произведения немецкого писателя. В ней русский автор пытался детально мотивировать своё философское самоотрицание, которое находится на грани с мистицизмом. Так, главный герой его произведения после трагической смерти любимой женщины делает вывод, что главное в жизни – выполнить свой моральный долг. Он понимает, что все люди на земле зависят от неуловимо стремительного времени, от стихийных сил природы и любви. Автор отмечает, что любовь, подобно природе, напоминает человеку о силах, которые стоят над ним, и предостерегает от чрезмерной самоуверенности.

Внутренняя связь произведений Г. Гёте и И. Тургенева подтверждается рядом подобных сюжетных мотивов, образов, идейной направленностью. Особенно это чувствуется в конце произведения, когда герои повести Тургенева «Фауст» начинают осознавать свою схожесть с героями трагедии Гёте. Например, главный герой, Павел Александрович, который постоянно иронизировал над своими чувствами к Вере, видит в себе черты Мефистофеля. Вера видит перед смертью образы гётевских героев, сравнивает свою несчастную судьбу с судьбой Маргариты. Отметим, что герои повести Тургенева имеют свои черты характера, связанные с культурой другой эпохи. В отличие от главного героя трагедии Гёте, Фауста, они способны только на одностороннее духовное развитие, не могут совместить в своей жизни чувственное и духовное, счастье и долг.

Необходимо указать, что повесть И. Тургенева «Фауст» принципиально отличается от трагедии Г. Гёте. Прежде всего, отличается морально-этическая тематика и проблематика. В трагедии «Фауст» Гёте, как художник-просветитель, делает акцент на полной свободе человеческого духа, на самовыражении естественности бытия. Тургенев, наоборот, в своей повести указывает, что в условиях российской действительности второй половины XIX века личность не может полностью проявить свою сущность. Писатель считает, что символический конец второй части трагедии «Фауст» не соответствует действительности.

Итак, типологические сходжения и отличия служат основным показателем общих закономерностей литературного развития соотношения научной достоверности и художественного домысла и вымысла, особенностей их синтеза в авторских текстах.

Выводы. Сравнительное изучение литературы – ведущее направление современной филологии, способствующее установлению закономерностей мирового литературного процесса. Активное использование на занятиях метода сравнения способствует формированию у обучающихся представлений о формах и художественно-эстетических явлениях историко-литературного процесса, овладению практическими навыками сравнительного и сопоставительного анализа художественных текстов, определению своеобразия творческой манеры разных писателей. В процессе изучения межнациональных литературных взаимоотношений формируется и патриотизм будущих магистров филологии, их гордость за отечественную литературу, оказывающую огромное влияние на развитие мировой культуры.

Литература:

1. Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение / М.П. Алексеев; отв. ред. Г.В. Степанов; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. – 447 с.
2. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Белецкий А.И. В мастерской художника слова / Сост., вступ. ст., коммент. А.Б. Есина. – М.: Высшая школа, 1989. – 160 с.
4. Бушмин А.С. Межлитературные связи и преемственность – закономерность литературного развития // Литературные связи и литературный процесс. Из опыта славянских литератур / Ред. Никольский С.В. – М.: Наука, 1986. – С. 3-26.
5. Бушмин А.С. Преемственность в развитии литературы. – Л.: Художественная литература, 1978. – 223 с.
6. Дина А. Принципы сравнительного литературоведения. – М.: Прогресс, 1977. – 229 с.
7. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. – М.: Прогресс, 1979. – 318 с.
8. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад. – Л.: Наука, 1979. – 493 с.
9. Кулешов В.И. Литературные связи России и Западной Европы в XIX веке. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 352 с.
10. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.
11. Минералов Ю.И. Сравнительное литературоведение (компаративистика): учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 328 с. – (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08048-3. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/452179> (дата обращения: 01.08.2020).
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 тт. – Т. 14. Воспоминания. Критика и публицистика (1854-1883). – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1967.

Педагогика

УДК 378.09

кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии Петров Денис Сергеевич

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);

преподаватель Рыбина Мария Сергеевна

ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт имени М.М. Ипполитова-Иванова» (г. Воронеж);

студентка Петрова Валерия Денисовна

Центральный филиал Российского государственного университета правосудия(г. Воронеж)

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ М.М. ИППОЛИТОВА-ИВАНОВА)

Аннотация. В статье рассмотрена существующая система менеджмента отечественных высших учебных заведений в современных экономических реалиях. В процессе исследования осуществлено выявление особенностей и базовых характеристик управляющей и управляемой подсистем учреждения высшего образования музыкально-педагогической направленности. Раскрывается также понятие, сущность и задачи менеджмента организаций высшего профессионального образования. Демонстрируется основная роль образовательного менеджмента в инновационном развитии ВУЗа.

Ключевые слова: современный ВУЗ, управляющая и управляемая подсистемы управления российским ВУЗом, менеджмент высшей школы, инновационный образовательный менеджмент.

Annotation. The management system of a modern Russian University is considered. The features and characteristics of the managing and managed subsystems of higher education institutions of musical and pedagogical orientation are revealed. The essence and tasks of higher school management are revealed. The role of educational management in the innovative development of the University is shown.

Keywords: modern university, controlling and administered managing subsystem of Russian university, higher education, management, innovative educational management.

Введение. В настоящее время теоретические наработки академического дисциплинарного аппарата менеджмента в сфере образования обуславливают изменение самой парадигмы сущности образовательных организаций, способов их научного, практического и методологического отображения в системе экономики образовательных процессов. При этом, предыдущие научные подходы рассматривали подобные организации, как управляемый объект, не осуществляющий самостоятельно управляющих действий, тогда как в настоящее время современный подход к образовательному менеджменту обозначает такие организации не как объект управления, но как субъект, притом не только внешнего управления, но и самоуправления, что в корне

меняет саму концепцию образовательного менеджмента. Данное утверждение уместно применять в том числе и к высшим учебным заведениям [1].

В системе управления высшим учебным заведением в отечественных условиях предусмотрено взаимодействие двух подсистем, управляющей и управляемой. Каждый элемент наполняется субъектами со специфическими особенностями. К субъектам управляющей подсистемы относят органы, управляющие образовательными процессами — Правительство РФ, Министерство науки и высшего образования РФ, региональные органы управления образованием, советы ректоров высших учебных заведений на уровнях государства и регионов; органы внутреннего управления высшим учебным заведением (конференция трудового коллектива, ученый совет университета и его комиссии, ректорат, попечительский совет, органы студенческого самоуправления; руководители заведения и его подразделений).

Изложение основного материала статьи. В управляемой подсистеме, к которой можно отнести Государственный Музыкально-педагогический Институт имени М.М. Ипполитова-Иванова, фактически выделяется определенное количество подсистем управления [2]. В вышеупомянутом учебном заведении особое значение имеют следующие подсистемы управления:

- элемент управления образовательными процессами;
- элемент управления стратегическим планированием, управлением и развитием;
- элемент управления информационным развитием и технологическим оснащением;
- элемент управления научно-исследовательскими процессами;
- элемент управления социально-воспитательными процессами;
- элемент управления процессами международного взаимодействия;
- элемент управления экономико-производительными процессами;
- элемент управления административно-хозяйственными процессами.

Каждый из вышеуказанных элементов выполняет ряд определенных функций, присущих каждому из них и отражающих их содержание.

Так, например, элемент управления стратегическим развитием подразумевает под собой базовый функционал стратегического планирования, вытекающий из результатов планирования элементов стратегического менеджмента, участвует в осуществлении разработок, обоснования и реализации стратегических программ, а также основанных на них проектах стратегического развития университета, устанавливает специфические стратегические цели в соответствии с конкретными этапами административно-организационного развития учреждения, а также оказывает влияние на разработку и реализацию кадровой стратегии и формирование кадрового резерва, способствует реализации социологических исследований относительно выявления групп стейкхолдеров и организации построения стратегических базисов взаимодействия учреждения с данными стейкхолдерами. Также к функционалу данной подсистемы относят анализ внешней и внутренней среды учреждения, проведение различных методик комплексного анализа, разработку механизма мониторинга организационного развития вуза [3].

Следующий элемент - управление образовательными процессами. Данный элемент подразумевает управление образовательным процессом с точки зрения операционного менеджмента, обеспечивает соответствие деятельности учреждения требованиям государственных образовательных стандартов; участвует в планировании, организации и внедрении инновационных педагогических технологий, современных технологий, системы менеджмента качества образования, укрепления материальной базы учебного процесса, управлении процедурами лицензирования, аттестации и аккредитации, организации профориентации и довузовской подготовки абитуриентов.

Элемент управления научно-исследовательской работой вуза исполняет задачи по целеполаганию, планированию и организации научных исследовательских процессов в приоритетных сферах науки, планированию и организации научно-практических мероприятий (научные конференции, круглые столы, семинары, консилиумы). В сферу ответственности данной подсистемы также входит менеджмент квалификации кадров, организация деятельности высших научных институтов (аспирантура, докторантура и диссертационные советы), издательская деятельность научных сборников и авторефератов к диссертационным исследованиям. На основании вышеперечисленных особенностей, в Государственном Музыкально-педагогическом Институте имени М.М. Ипполитова-Иванова в 2019 году осуществлена организация 39 конференций, 7 международных, 6 всероссийских, 6 межвузовских, 24 внутривузовских, включая 6 студенческих [2].

Элемент управления информатизацией и компьютеризацией в разрезе вузов предусматривает не только разработку, но и реализацию информационной модели процессов образовательной и научной деятельности, управление внутренними компьютерными сетями, оборудованием в учреждении; обеспечивает доступ преподавателей, сотрудников и студентов к специализированным информационным ресурсам. В данную подсистему включаются мероприятия по освоению и реализации дистанционных и очно-заочных форм обучения, осуществление подготовки и переквалификации профессорско-преподавательских кадров в рамках реализации процесса информатизации учебного заведения.

Элемент управления экономической и производственной деятельностью задействован в составлении бюджетов до распределения денежных средств, отображения различных статей хозяйственной деятельности; ответственен за проведение маркетинговых исследований рынка, отраслевого конкурентного анализа, привлечения инвестиций, спонсорских и донорских ресурсов, проводит кадровый менеджмент в полном объеме, реализует кооперационную деятельность с целью организации внутренних партнерств (прохождение студентами практического обучения), а также внешних – к примеру, совместных мероприятий на городском, региональном уровнях с целью привлечения абитуриентов. Также одним из основных направлений деятельности является менеджмент коммерческой деятельности учреждения.

Управление международной деятельностью обуславливает организацию деятельности по созданию аппарата осуществления международных связей, кооперации научных и педагогических кадров на международном уровне как с целью обмена практическим опытом, так и в целях организации совместных научных исследований. Данный элемент также осуществляет организацию и реализацию интернациональных научных и образовательных проектов, академических программ.

Вспомогательный, но не менее значимый элемент данной системы – управление социальной и воспитательной работой высшего учебного заведения. Данный элемент реализует управление системой мотивации персонала, организацию культурно-досуговой, воспитательной, спортивно-массовой деятельности

студентов и персонала учреждения. Также в деятельности подсистемы входит сопровождение процессов студенческого самоуправления, разработка концепции воспитательной деятельности учебного заведения, регламентирующая воспитательную работу [4].

Одной из вспомогательных подсистем является элемент управления административно-хозяйственной деятельностью. Данный элемент регламентирует процессы специальной оценки условий и охраны труда, реализует базисные мероприятия по обеспечению соблюдения техники безопасности на территории учреждения и в процессе использования специализированного оборудования, обеспечивает организацию деятельности по строительству, ремонту и т.д.

Основополагающим условием, обеспечивающим инновационное развитие высшего учебного заведения, является гибкая, динамичная структура управления, позволяющая учреждению полноценно функционировать и достигать поставленных стратегических и тактических целей. Такая модель управления предполагает гибкое реагирование на изменения, происходящие в общественной и социально-экономической жизни, продуктивное взаимодействие с современным рынком труда, преодолевать ведомственную замкнутость, обеспечивать актуальность научных исследований, включаться в общемировые процессы глобализации научных знаний и интернационализации образования [5].

В рамках вышеперечисленных социальных функций высшего образования, возникает потребность в соответствии высших учебных заведений современным специфическим требованиям экономического развития общества. Именно эти потребности и удовлетворяет так называемый менеджмент высшей школы – основное направление которой заключается в обеспечении положительной динамики конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынке соответствующих услуг. Данные задачи достигаются путем обеспечения высококачественного и результативного образовательного процесса, а также подготовкой профессиональных специализированных кадров, обеспечения высокого уровня умений, знаний, навыков и социальных инструментов данных кадров, применяемых ими в последующей профессиональной деятельности, помимо прочего – моральных и нравственных качеств, активной гражданско-политической позиции.

Система менеджмента содержит в себе элементы управления специфическими и базовыми направлениями деятельности высшего учебного заведения – непосредственно образовательной, научно-исследовательской, финансово-хозяйственной деятельностью, а также вспомогательными - производственной, предпринимательской. Также в данную систему включается координация и операционное управление структурных подразделений высшего учебного заведения, реализация стратегического планирования, стратегического менеджмента, реализация политики по обеспечению качества оказываемых услуг, система менеджмента качества и взаимодействие данной системы с общей системой менеджмента. В том числе, менеджмент талантов персонала, общее управление человеческими ресурсами.

Система менеджмента высшей школы обуславливает выполнение высшим учебным заведением следующих задач: основных, в числе которых образовательные, научно-исследовательские и воспитательные задачи; рыночные и социальные [1].

Данные функции возможно реализовать исключительно с помощью современных информационных технологий. Высшие учебные заведения, без применения современных информационных технологий, существовать не могут. Применение информационных элементов сопровождается колоссальными преобразованиями системы менеджмента в учреждениях высшего профессионального образования. Помимо того, что в саму деятельность по управлению внедряются инновационные элементы, вводятся специализированные должности и органы управления, которые координируют процессы управления инновационными процессами. В рамках реализации такого подхода, в обязательном порядке, создается институт консультантов-супервизоров, осуществляющих консалтинговую деятельность в области выбора стратегии инновационного развития университета [6].

В рамках обеспечения современного функционирования менеджмента высшей школы, реализуется система инфраструктурной поддержки, которая не только обеспечивает эффективность инновационной деятельности, но и ее динамическое развитие. В свою очередь внедрение системы применяемых специфических управленческих методологий гарантирует рациональный перенос инновационных технологий в саму структуру высшего учебного заведения, а также обеспечивает возможности для кооперации учреждения и предпринимательской сферы региона.

В рамках реализации менеджмента высшей школы необходимо обеспечить выполнение следующих методологических условий [7]:

обеспечение принципа «обучение через исследование» как основы академического высшего образования;

сохранение ориентации на развитие фундаментальных наук и поддержку научных школ;

участие ученых вуза в разрешении региональных проблем в промышленном секторе и социокультурной сфере;

создание условий для поддержки талантливой молодежи;

привлечение в научно-образовательный процесс высококвалифицированных кадров и использование уникального исследовательского оборудования.

Проведенный анализ системы управления государственного музыкально-педагогического высшего учебного заведения имени М.М. Ипполитова-Иванова показал следующие результаты.

Управление Высшим учебным заведением осуществляется на основании и в соответствии с законодательством РФ, Уставом Высшего учебного заведения на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности, что, соответствует основам менеджмента высшей школы [2].

Основной руководящий орган – общее собрание (конференция) научно-педагогических работников, представителей других категорий работников и обучающихся Высшего учебного заведения собирается по мере необходимости, но не реже одного раза в год.

Ученый совет Высшего учебного заведения осуществляет операционный менеджмент в Институте. Данный орган является выборным, представительным. В его состав входят – ректор, одновременно являющийся председателем Ученого совета, проректоры и деканы факультетов.

Деятельность высшего учебного заведения в полной мере является упорядоченной, динамичной и продуктивной, в чем соответствует требованиям современной школы менеджмента, обеспечивается данная продуктивность, качественным управлением ректора Высшего учебного заведения – В.И. Вороны.

Выводы. Основополагающие базовые особенности инновационного менеджмента в сфере образования осуществляют интеграцию с установками пассионарного университетского менеджмента, который обуславливает постановку крайне амбициозных, по сути дела, невыполнимых управленческих задач и подразумевает их возможные пути решения. Иными словами, данный подход обеспечивает поиск вероятных путей решения вероятных к возникновению фатальных вызовов высшей школе.

Другими словами, это стратегия изыскания комплексных ресурсов для инновационного управления без привлечения дополнительных бюджетных ассигнований. В Институте была бы эффективной работа управления инновационной деятельностью.

Литература:

1. Петряков П.А. Образовательный менеджмент в современном ВУЗе // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2012. - №70 - С. 37-41.
2. Отчет по самообследованию ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт имени М. М. Ипполитова-Иванова» от 17 апреля 2020 года // http://www.ippolitovka.ru/docs/otchet_po_samoobsledovaniyu_17.04.2020.pdf.
3. Иванова Т.Н., Петров Д.С. и др. Теоретические подходы к формированию профессиональной социализации выпускников вузов: ситуационный и культурологический типы // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. - Т. 7. - № 2 (23). - С. 279.
4. Искрин Н.С., Чичканова Т.А. Менеджмент в образовании: системный подход // Образование и наука. 2015. №1 (120). С. 7-21.
5. Holden N.J. Cross-Cultural Management: A knowledge management perspective. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 2002. 238 p.
6. Каташинских В.С. Социальные технологии управления процессами изменений содержания высшего образования макрорегиона // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2019. №1. С. 27-43.
7. Серкина Я.И. Социальные технологии управления инновационным развитием вуза [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. социол. наук. - Белгород, 2013. - URL: <http://cheloveknauka.com/v/379137/a/?#?page=1> (дата обращения: 12.09.2020).

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Петрожицкая Ирина Анатольевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье уделяется внимание морально-психологическому обеспечению профессиональной деятельности педагогического коллектива образовательных организаций МВД России. Рассматриваются цели и задачи такого обеспечения, очерчивается ряд существующих в данной области проблем. Кроме того, определяются задачи морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России.

Ключевые слова: современное педагогическое знание, морально-психологическое обеспечение, профессорско-преподавательский состав образовательной организации МВД РФ, профессиональная деятельность современного педагога, ведомственная психология.

Annotation. The article focuses on the moral and psychological support of the professional activity of the teaching staff of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The goals and objectives of such support are considered, and a number of problems existing in this area are outlined. In addition, the tasks of moral and psychological support for the professional activities of the teaching staff of educational institutions within the Ministry of Internal Affairs of Russia are determined.

Keywords: modern pedagogical knowledge, moral and psychological support, faculty of the higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, professional activity of a modern teacher, departmental psychology.

Введение. Современный этап развития педагогической науки предполагает исследование накопленного опыта в различных сферах образовательно-воспитательной и организационно-управленческой структур деятельности педагогов. Сегодня принято детально исследовать аспекты, касающиеся непосредственно учебного процесса, поскольку главенствующим является принцип личностно-ориентированного, индивидуализированного обучения. В связи с этим системой образования и ее субъектами предпринимается максимально возможное количество действий, направленное на регулирование педагогического воздействия на обучающихся, а также на стимулирование активной централизации образования вокруг личности обучающегося. Именно поэтому возникла необходимость в оптимизации системы морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава различных образовательных организаций, в том числе МВД России.

По нашему мнению, такое смещение в сторону оптимизации морально-психологического обеспечения деятельности педагогического состава образовательных организаций МВД вызвано необходимостью регулирования и контроля всех элементов и субъектов образовательной деятельности, а также с тем, что именно педагога являются стимулом для обучающихся. Да и в целом, такое обеспечение сегодня является ключевым механизмом, применяемым в процессе поиска новейших средств и методов повышения качества учебно-воспитательной деятельности в современной образовательной организации МВД России.

Рассмотрению основ морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД России посвящены теоретические труды таких отечественных авторов, как И.А. Дворяк, А.В. Дулов, А.С. Батышев, Г.К. Копылова, В.И. Петров, В.И. Черненилов и другие.

Изложение основного материала статьи. Современные образовательные организации МВД РФ достаточно давно знакомы с практикой применения основ морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности педагогического состава. В связи с этим эта деятельность стала концептуально и сущностно наполненной, а также приобрела принципиально новый, педагогически более осознанный смысл. По нашему мнению, возникновение такой структуры в целом связано со стремительным появлением проблем новой системы образования, связанных с постепенным изменением сущности традиционного образования, а также внедрением инновационных элементов.

При этом изменения произошли и в других областях классического ведомственного образования – в профессорско-преподавательском составе, его подготовке и применяемых им технологиях. Педагоги стали ориентироваться на современные технологии и концепции обучения, сместив с лидирующих позиций принципы традиционного обучения.

Помимо этого, отмечают А.В. Дулов и А.С. Батышев, были искоренены различные общественные организации, которые в определенный временной промежуток брали на себя значительный объем воспитательной деятельности с курсантами, а также произошли качественные изменения в структуре ведомственных нормативно-методических документов различного порядка. Теперь в их составе изменилась понятийная структура. Это связано, как поясняют авторы, с тем, что предполагалось параллельное обучение и воспитание сотрудников, не требующее приложения специальных усилий [2].

Все вышесказанное повлекло возникновение ряда насущных проблем, которые легли в основу развития различных элементов психологического обеспечения профессиональной деятельности педагогов. Сегодня же происходит полное переосмысление и актуализация поиска решений этих проблем, а также необходимость в исследовании структуры морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций МВД России.

Перед началом непосредственного рассмотрения заявленной темы нам представляется необходимым освещение проблемы значительного снижения уровня профессиональной деятельности преподавательского состава. В соответствии с этой проблемой развивается та самая необходимость в морально-психологическом обеспечении, которая может повлиять на повышение качества профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях МВД РФ. Сегодня система высшего ведомственного образования нуждается в таком качественном повышении и совершенствовании педагогов, что может быть достигнуто посредством определенных направлений повышения профессионального уровня педагогов.

К основным направлениям принято относить:

- социальную и экономическую значимость педагогической деятельности в образовательных организациях системы МВД России, которая должна стимулировать педагогов к выполнению профессиональной деятельности в максимально эффективном русле;
- оптимизацию параметров социального и государственного заказов в области подготовки научно-педагогических кадров для образовательных организаций системы МВД России;
- демократизацию и открытость системы послевузовского образования (подготовки научно-педагогических кадров), ее структурное преобразование;
- оптимизацию организации, содержания, моделей и технологий послевузовского образования;
- систему научно-исследовательской деятельности, научного проектирования и моделирования эффективности деятельности участников образовательно-воспитательного процесса;
- совершенствование психолого-педагогического мышления, а также повышение уровня психолого-педагогических знаний педагогов, а также морально-психологическое обеспечение их профессиональной деятельности [1].

Как видно из вышесказанного, рассматриваемая нами тема входит в некую систему совершенствования системы высшего ведомственного образования, а также представляет собой особый интерес для современной педагогической теории и практики. По нашему мнению, это связано с тем, что моральный и психологический аспекты обеспечения профессиональной деятельности лежат в основе любой профессиональной деятельности сегодня и регулируют весь процесс жизнедеятельности современного человека. Они акцентируют внимание на волевом и ценностном воспитании специалистов, а также определяют их психологический потенциал в условиях профессиональной учебно-воспитательной и организационно-управленческой деятельности. Важно отметить, что регулирование нравственной и духовной составляющих играет особенно важную роль для становления профессионала и его культуры. Именно поэтому многие отечественные исследователи выделяют функциональную наполненность правоохранительной деятельности. Она состоит в выполнении функций «формирования, поддержания и восстановления морально-психологического состояния личного состава, что обеспечивает успешное выполнение оперативно-служебных задач» [2]. Такие функции выполняются сегодня системой морально-психологического обеспечения, которую условно можно разделить на психологическую и личностно-ценностную деятельность.

Первая группа направлена на выполнение таких задач, как:

- исследование индивидуально-психологической специфики потенциальных кандидатов на службу и уже состоявшихся сотрудников в интересах выполнения в наиболее положительном ключе профессиональной деятельности;
- исследование морально-психологического состояния и социально-психологического климата в профессорско-преподавательском составе образовательных организаций МВД РФ;
- регулярное и своевременное психологическое сопровождение выполнения задач оперативно-служебной деятельности, как в обычных, так и в особых условиях;
- профилактика нарушений служебной дисциплины и законности, эффективное разрешение конфликтных ситуаций без негативных последствий.

Вторая группа ориентируется на исследование личностных и непосредственных профессиональных качеств педагогов. Такие исследования обычно предусматривают выявление слабых и недостаточно развитых личностно-профессиональных качеств, а также характеризуются подведением итогов и формированием специальных рекомендаций для исключения слабых сторон и оптимизации учебно-воспитательного процесса. Ведущими психологами в этой области особое внимание уделяется «показателям, которые отражают динамическое проявление нравственных ценностей и моральных качеств личности педагогов, что отражается в их отношении к существуемой действительности и профессиональной деятельности» [2].

Особое место в системе морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД России занимает процесс изучения межличностного взаимодействия, которое проявляется в организации совместной деятельности педагогов и обучающихся, педагогов и педагогов, педагогов и управленцев и т. д. Кроме того, здесь же важно отметить исследование степени авторитетности руководящего состава, что является неким отражением социально-психологической атмосферы, главенствующей в профессорско-педагогическом коллективе.

Исходя из всего вышесказанного, нам представляется необходимым сформулировать собственное теоретическое представление о дефиниции «морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности», которое, по нашему мнению, базируется на том, что под этим понятием следует понимать особый концептуальный подход к осуществлению психологического анализа в рамках профессиональной деятельности педагогов. Причем такой подход должен обладать собственными целями, задачами, предметами, объектами психологической деятельности и иными составными элементами.

В.И. Петров, в соответствии с этим, считает, что психологическая деятельность в этой области носит полисубъектный характер, который представляет собой специфику системы организации морально-психологического обеспечения [4]. Несмотря на полисубъектность, которая предусматривает массу «второстепенных» субъектов, существует ключевой субъект такой деятельности – психолог, который осуществляет деятельность по проведению психологической оценки и качественного анализа личного состава образовательной организации.

К второстепенным субъектам, носящим дополнительный характер, принято относить иных субъектов образовательно-воспитательной деятельности организации: педагогов, руководителей, управленцев системы образования, сотрудников кадрового аппарата и т.д. Абсолютно каждый из вышеупомянутых субъектов обладает своим местом в системе морально-психологического обеспечения, выполняет свои функции и ориентируется на выполнение своих целей и задач. Несмотря на такую отрешенность их друг от друга, взаимодействие они осуществляют регулярно, что очерчивает спектр коммуникативных проблем, обязательных для психологического исследования. Они связаны с налаживанием эффективной межличностной коммуникации и установления гармоничных взаимоотношений. Все это регулируется ведомственными психологами, направляющими свою деятельность на выявление проблем в межличностных взаимоотношениях и устранением не только их результатов, но и их источников, что в значительной степени характеризует целостность морально-психологического подхода [4].

Ведомственные психологи составляют особый пласт в структуре морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций в системе МВД России. Этот пласт представляет собой особое структурное объединение, носящее название психологической службы МВД России. Именно это объединение занимается вышеперечисленными исследованиями, определяет спектр существующих морально-психологических проблем и потенциалов, выявляет потребность педагогов в получении той или иной поддержки. Здесь важно отметить, что существует спектр задач в рассматриваемой нами области, которые регулируются и выполняются психологической службой МВД России.

К главным задачам морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций в составе высшего ведомственного образования в структуре МВД РФ относятся:

- формирование и активное комплексное развитие у профессорско-педагогического состава определенных представлений о гражданском и профессиональном долге, личностных чести, достоинстве, нравственных ценностях;
- формирование осознания социальной, гражданской значимости и базовых принципов выполнения профессиональных служебных обязанностей в органах внутренних дел;
- совершенствование психолого-педагогической и коммуникативной компетентности педагога, а также укоренение общей профессиональной компетентности специалиста;
- повышение общей, социальной, профессиональной, личностной, правовой культуры профессорско-преподавательского состава образовательной организации;
- формирование у специалистов особых морально-психологических, гражданских, личностных, духовных, различных профессионально значимых качеств личности, которые во многом формируются посредством влияния потребностей и характерной специфики оперативно-служебной и образовательно-воспитательной, организационно-управленческой деятельности;
- выработка базовых общечеловеческих морально-психологических качеств по типу социальной и гражданской ответственности, социальной и гражданской активности, решительности, способности к выражению собственного мнения, смелости, эмоционально-волевой стойкости, готовности добросовестно и полноценно выполнять обязанности, предусмотренные профессиональной деятельностью и т.д.;
- воспитание у педагогического коллектива крайне ответственного и внимательного отношения к осуществлению индивидуальных и коллективных должностных и специальных обязанностей и повышению уровня профессионализма;
- подготовка педагогических кадров, которые способны не только осуществлять организационную деятельность в сфере образовательно-воспитательной деятельности, но и благополучно решать возникающие проблемные ситуации в соответствии с морально-психологическими установками и правилами;
- корректировка базовых поведенческих и коммуникативных навыков у педагогов, что базируется на устойчивой системе профессионально-этических норм;
- формирование при необходимости у всех субъектов педагогической деятельности регулятивных механизмов в области контроля и анализа собственного психического состояния в различных внешних условиях.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, справедливым было бы отметить, что крайне важным элементом современного высшего ведомственного образования является система морально-психологического обеспечения профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, которая регулирует не только деятельность педагога в рамках его непосредственных трудовых отношений, но и вне их, в условиях осуществления социальной коммуникации с иными членами общества. Такая система имеет сложную структуру, а также ряд обязательных задач, на решение которых она ориентирована, в связи с

чем можно справедливо отметить ее значительное место в системе всецелого профессионального становления личности педагогов образовательных организаций системы МВД России.

Литература:

1. Дворяк, И.А. Роль профессорско-преподавательского состава в педагогической системе профессиональной подготовки курсантов, будущих сотрудников ОВД, к специальным операциям / И.А. Дворяк // Вестник Московского университета МВД России. – № 7. – 2008.
2. Дулов, А.В., Батышев, А.С. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в системе образовательных учреждений МВД России / А.В. Дулов, А.С. Батышев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – № 2. – 2000.
3. Копылова, Г.К. Предпосылки эффективности деятельности практического психолога органов внутренних дел (на материалах деятельности милиции) / Г.К. Копылова. – М., 1997. – 24 с.
4. Петров, В.И. Психологическое обеспечение в МВД России как система профессиональной деятельности / В.И. Петров // Вестник Башкирск. ун-та. – № 1. – 2009.
5. Чернилов, В.И. Проблемы научного обеспечения функционирования психологической службы в органах внутренних дел / В.И. Чернилов // Социально-психологическая служба в органах внутренних дел: современное состояние и перспективы развития. Труды Академии. – М.: Академия МВД СССР, 1990. – С. 5-20.

Педагогика

УДК 373.5

кандидат педагогических наук, доцент Пичкуренок Елена Андреевна

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

учитель высшей категории, муниципальный тьютор Владимирец Екатерина Александровна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение муниципального образования средняя общеобразовательная школа № 20 имени Павла Тюляева (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Шмалько Светлана Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Обоснована необходимость создания интерактивной модели учебного курса как инструмента планирования содержания и методики преподавания научной дисциплины. Показана актуальность конструирования систем интерактивных технологий обучения с целью формирования у учащихся умений работать с сетевыми технологиями и представления учебных материалов в глобальной сети. Приведены авторские программные разработки образовательных технологий по географии, исполненные в среде HTML. Программы допускают автоматическую проверку результатов выполнения заданий. Аналоги подобных интерактивных технологий в учебном курсе географии отсутствуют.

Ключевые слова: цифровизация образования, интерактивная модель учебного курса, интерактивные технологии, компьютерная дидактика, учебные тексты.

Annotation. The necessity of creating an interactive model of the training course as a tool for planning the content and methods of teaching a scientific discipline is justified. The article shows the relevance of designing systems of interactive learning technologies in order to develop students' skills to work with network technologies and present educational materials in the global network. The author's software development of educational technologies in geography, executed in the HTML environment, is given. The programs allow automatic verification of the results of their assignments. There are no analogs of such interactive technologies in the geography course.

Keywords: digitalization of education, interactive model of the training course, interactive technologies, computer didactics, educational texts.

Введение. В настоящее время Российское образование переходит к стандартам нового поколения, в которых на первом месте стоит процесс цифровизации. Одним из важных направлений совершенствования методики преподавания географии в школе является разработка и внедрение в учебный процесс цифровых образовательных технологий. Внедрение цифровых технологий делает учебный процесс «более интенсивным, стимулирует интерес обучающихся к изучению предметов, реализует идеи развивающего обучения и культуры умственного труда» [3].

Перед педагогами стоит задача – организовать условия, инициирующие деятельность учащихся в процессе поиска ответов на вопросы: «Чему учить?»; «Ради чего учить?»; «Как учить?». Поэтому, главная задача учителя – организовать деятельность ученика на уроке с целью «научить учиться». Для развития индивидуальных способностей учащихся недостаточно традиционных репродуктивных способов обучения. Каждый урок – это реализация личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению; использование инновационных компьютерных технологий, направленных на коренное изменение социокультуры (культуры преподавания и культуры учения). В действующих учебниках реализована схема: учебный параграф с иллюстрациями схем и рисунков, творческие и проблемные задания, вопросы к теоретическому материалу и вопросы мировоззренческого характера. Инновационная компьютерная дидактика дает большие возможности для самостоятельной работы. С помощью нетрадиционных методических приемов можно продуктивно освоить работу с учебными текстами [6].

Изложение основного материала статьи. В связи с этим возникла необходимость конструирования интерактивной модели учебного курса географии. Интерактивная модель учебного курса включает в себя технологическую и программно-инструментальную оболочки (рис. 1). В условиях цифровизации образования, технологическая составляющая направлена на создание интерактивной среды обучения, которая аккумулирует технологии интернет поддержки самостоятельной работы по освоению изучаемой научной теории. Все дидактические материалы должны носить инновационный характер. Поэтому, встала проблема

разработки учебно-методических материалов нового поколения, используя компьютерную поддержку [2]. Педагогам необходима помощь в освоении новых информационных технологий, методики работы с ними, в преобразовании традиционной формы подачи материала в компьютеризированную, а также апробировать и внедрить результаты разработок.



Рисунок 1. Интерактивная модель учебного курса

При разработке технологической оболочки учебного курса мы опирались на материалы, составленные в соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта общего образования и учебник «География. 8 класс», авторы В.Б. Пятунин и Е.А. Таможняя. На рисунке 2 представлен скелетный граф содержания учебного раздела «Географическое положение России», на котором четко просматривается последовательность изучаемого раздела, т.е. выделения основных тем. По каждой теме раздела разрабатываются технологические приемы. В конце изучения всех тем данного раздела, в качестве повторения и обобщения предлагаются интернет технологии. Теоретический материал по каждой теме имеет презентацию. Аналогичные графы строятся по каждому разделу.

На примере параграфа 1 («Географическое положение России и его виды») рассмотрим технологии инновационной компьютерной дидактики (ИКД) обработки учебных текстов. Ниже приводится их краткое описание.

Распределение. Цель – стимулирование вдумчивого отношения к прочитанному тексту параграфа. Но в предложенном нами тексте используются несколько измененные словосочетания из текста учебника, то есть логические «ловушки», что меняет смысл понятия. Тексты распределяются по группам: верные, ошибочные, неполные. Этот приём помогает учащимся за словесной похожестью текстов уяснить различие в их смыслах, а неоднократное обращение к текстам помогает прочно запомнить и осознать смысл понятия. Реализация приема осуществлена в среде HTML. Используется автоматическая проверка результатов (рис. 3). На титульной странице прописаны учебные действия. Приводим пример нескольких текстов, используемых в приёме.

1. Природно-географическое положение характеризует место страны относительно природных объектов: материков, океанов и морей, крупных горных систем и т.д.

2. Экономико-географическое положение позволяет: оценить положение страны по отношению к неблагоприятным экологическим условиям, влияющих на экологическую ситуацию в пограничных российских регионах.

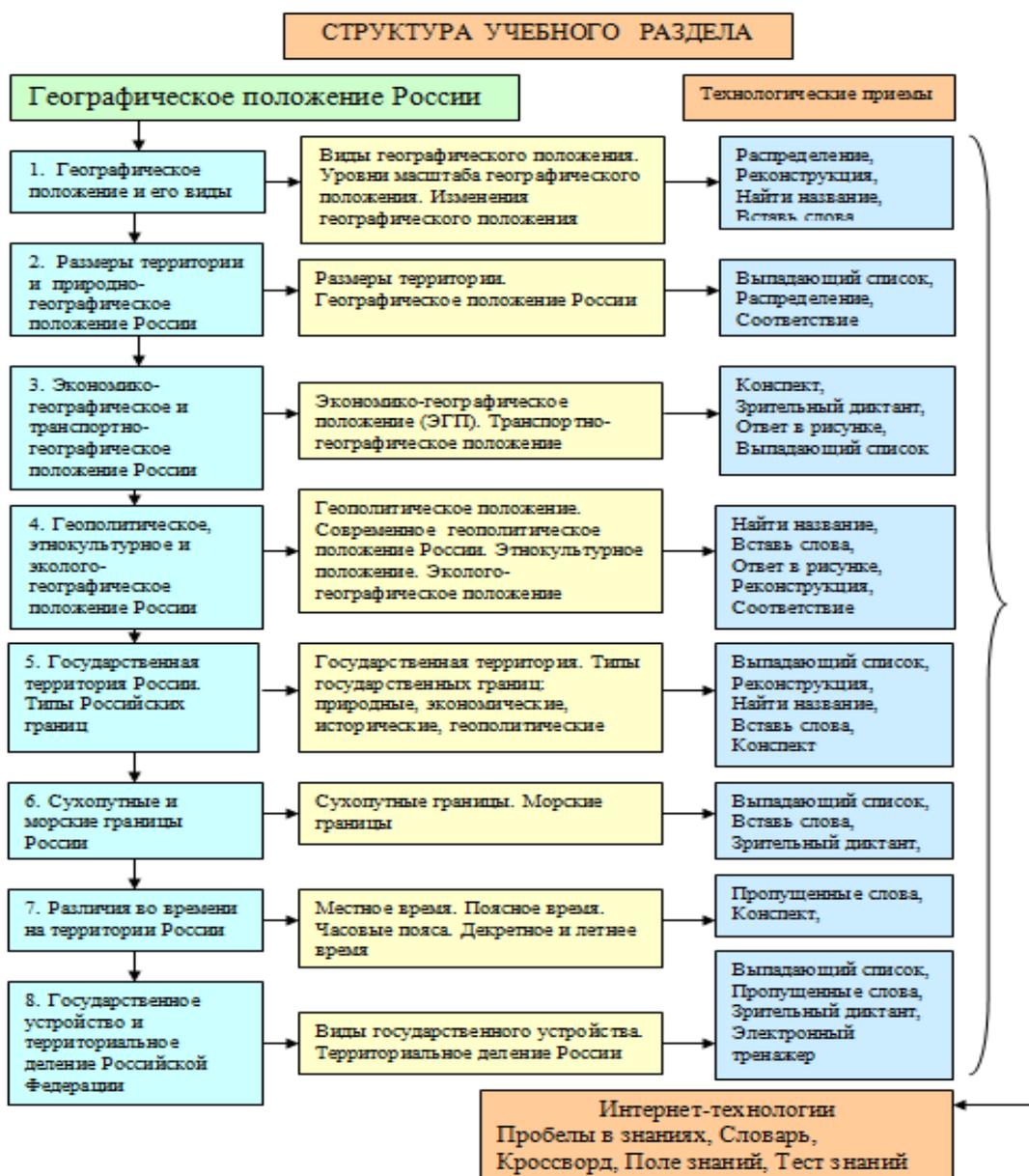


Рисунок 2. Структурная схема раздела «Географическое положение России»

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ
ВИДЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ

Среди перечисленных видов географического положения есть верные, ошибочные и неполные. Читая эти предложения, в белое окно записывайте их номера без запятых и пробелов в соответствующие группы. Записав номера, нажимайте кнопку "Проверить поле ответов" появится "Верно" или "Неверно", а белое поле очищается.

1. Природно-географическое положение характеризует место страны относительно природных объектов: материков, океанов и морей, крупных горных систем и т.д.	Верный текст <input type="checkbox"/> Ошибочный текст <input type="checkbox"/> Неполный текст <input type="checkbox"/> <input type="button" value="Проверить!"/>
2. Математико-географическое положение определяет положение страны на градусной сетке: относительно экватора, нулевого меридиана, полярных кругов, тропиков.	
3. Экономико-географическое положение позволяет оценить положение страны по отношению к неблагоприятным экологическим условиям, влияющим на экологическую ситуацию в пограничных российских регионах.	
4. Транспортно-географическое положение – положение страны относительно крупных транспортных путей позволяет оценить особенности транспортных связей России с другими странами, а также специфику развития транспортной системы страны.	
5. Геополитическое положение – это расположение страны на политической карте мира, показывающее место и роль России по отношению к различным государствам.	
6. Этнокультурное положение – это оценка положения страны относительно исторически сформировавшихся этнокультурных (бикультуральных) областей, предполагает оценить положение страны по отношению к внешним объектам, имеющим значение для развития ее экономики, определить взаимные связи России с соседними другими стран.	
7. Эколого-географическое положение показывает, как зарубежные территории влияют на экологическую ситуацию в пограничных российских регионах.	
8. Историко-географическое положение фиксирует изменения географического положения России и ее отдельных регионов на разных этапах исторического развития.	

Рисунок 3. Вид web-страницы приёма «Распределение»

Реконструкция. Цель этого приёма реконструкция полного определения ключевой дефиниции темы при помощи анализа её частей, которые раздроблены и вырваны из общего контекста. Преобразовать текст можно при полном понимании значений входящих в него слов. Умственные действия собирать целое из его частей соответствуют методу герменевтического круга, который предусматривает движение мысли «от частного к общему» [4].

Прием разработан в среде HTML (рис.4) с использованием технологии «перетаскивание» (drag and drop) [1]. Каждая подвижная часть текста передвигается к неподвижной части и с помощью таких перемещений восстанавливается предложенный текст. В результате получается полная характеристика определенного вида географического положения. Прием относится к технологии «Самоподготовка», так как Результат проверяется самостоятельно с помощью текста учебника. Мы использовали понятие геополитического положения: *Геополитическое положение – это расположение страны на политической карте мира, показывающее место и роль России по отношению к различным государствам, их группировкам, сферам экономических и военно-стратегических интересов, регионам международной напряженности и т.д.*



Рисунок 4. Вид web-страницы приёма «Реконструкция»

Найти название. Данная технология предполагает выбрать из предложенных ключевых слов то, которое подходит данному предложению [7]. Ключевое слово представляет собой свернутую информацию о правиле, свойстве, признаке или дефиниции изучаемого понятия. Данный прием выполнен в виде html-файла с использованием технологии выпадающего списка (рис. 5).

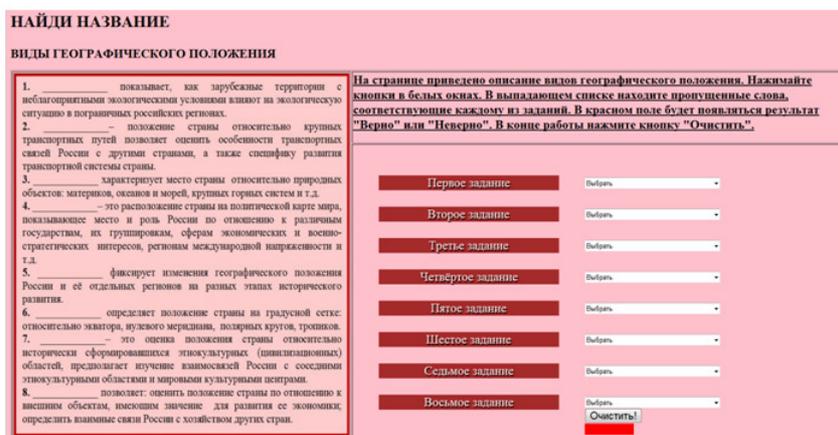


Рисунок 5. Вид web-страницы приёма «Найти название»

Приводим часть текста из этого приёма.

1. _____ показывает, как зарубежные территории с неблагоприятными экологическими условиями влияют на экологическую ситуацию в пограничных российских регионах.

2. _____ – положение страны относительно крупных транспортных путей позволяет оценить особенности транспортных связей России с другими странами, а также специфику развития транспортной системы страны.

3. _____ характеризует место страны относительно природных объектов: материков, океанов и морей, крупных горных систем и т.д.

Вставить слова. Учащимся предлагается текст, состоящий из определений и понятий, в котором пропущены слова. Прочитав параграф из учебника, необходимо дополнить текст с пропущенными словами. Восстановить полный текст можно только при понимании прочитанного. Здесь включаются в работу мыслительные действия и память. Технологически приём реализован в среде HTML (рис. 6). Ниже приводится часть текста из этого приёма (подчеркнутые слова – пропущенные слова в тексте).

1. *Географическое положение* – это положение любого географического объекта (природного или созданного людьми) относительно поверхности Земли, а также по отношению к другим объектам.

2. *Макроположение (макроуровень)* – глобальное расположение страны по отношению к миру в целом, мировым торговым путям и центрам, крупным участкам географической оболочки.

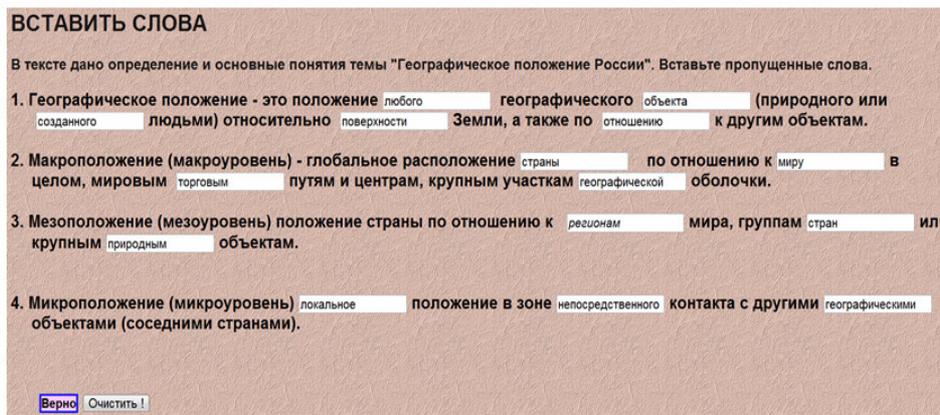


Рисунок 6. Вид web-страницы приёма «Вставить слова»

Выводы. Создание интерактивной модели учебного курса по географии, позволяет организовать учебный процесс так, чтобы в условиях цифровизации образования сформировать у школьников умения и навыки использовать научное содержание изучаемого предмета. При аналитическом планировании заданий мы опирались на нормативные документы государственных стандартов и программ.

Технологии информационной обработки учебного текста позволяют преобразовать изучаемый теоретический материал в систему практических заданий. А также усиливают роль самостоятельной работы учащихся, что сказывается на стабильности и действенном характере формируемых знаний и умений [5]. Применение компьютерных технологий создает педагогические условия для умственной рекреации в течение всего учебного процесса.

Литература:

1. Архипова А.И., Мочалова М.С. Использование программы «Drag and drop» для создания интерактивных учебных материалов по русскому языку // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2012. № 41. С. 61-64.
2. Золотарев Р.И. Виртуальная лаборатория инновационной компьютерной дидактики в системе профессионального образования: дис. ...канд. пед.наук / Р.И. Золотарева / – Краснодар, 2008.
3. Пичкуренко Е.А., Владимирец Е.А., Шмалько С.П. Дистанционные интерактивные технологии в обучении географии в русле герменевтического подхода и межпредметная связь с курсом математики // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 1. – 369 с.
4. Пригодина А.Г. Дидактическая адаптация студентов первого курса инженерного вуза к изучению научных понятий (на примере математики): дис. ...канд. пед.наук / А.Г. Пригодина – Краснодар, 2013.
5. Пригодина А.Г., Архипова А.И. Электронный образовательный ресурс «Самостоятельная работа с учебными текстами в программной среде HTML» // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2013. № 50. С. 19-34.
6. Тищенко О.Ю., Архипова А.И., Пичкуренко Е.А. Технологии инновационной обработки учебного текста для изучения темы «Числовые и буквенные выражения. Формула.» (Математика, 5 класс) // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2016. № 67. С. 21-35.
7. Шевляк А.Г., Архипова А.И. Реализация приемов понимания учебных текстов на основе герменевтического подхода с использованием среды HTML (на примере обучения математике) // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2012. № 43. С. 11-30.

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Плюснина Светлана Александровна

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

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

ИНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Содержание статьи построено в русле обсуждения проблемы интенсификации логопедической работы по формированию и коррекции связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве активного ресурса методического сопровождения деятельности логопеда предложен интерактивный методический комплекс. Детализированы методы и приемы логопедической работы с учетом их апробации в интерактивной среде.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, связная монологическая речь, интерактивно-методический комплекс.

Annotation. The content of the article is based on the discussion of the problem of intensification of speech therapy work on the formation and correction of coherent monologue speech in preschool children with General speech underdevelopment. An interactive methodological complex is proposed as an active resource for methodological support of the speech therapist's activity. The methods and techniques of speech therapy work are detailed, taking into account their testing in an interactive environment.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment, coherent monologue speech, interactive methodological complex.

Введение. Дошкольный период является сензитивным период для формирования связной монологической речи в целях обеспечения эффективной коммуникации и подготовки детей к обучению в школе. Обращаясь к проблеме изучения связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, следует определить проблемное поле и пути ее эффективизации. Имеющийся опыт исследований в логопедии показывает, что наблюдается тенденция к увеличению числа детей общим недоразвитием речи (ОНР) различного генеза, меняется возрастной контингент детей, изменяется структура дефекта. При этих расстройствах наблюдается нарушения всех компонентов речевой системы [3].

Кроме этого, подчеркивается необходимость в обновлении линейки имеющихся средств логопедической работы, в том числе с использованием интерактивных ресурсов. Учитывая вариативную структуру речевого и психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, мы предлагаем рассмотреть интерактивно-методический комплекс как эффективный ресурс методического сопровождения логопедической работы по формированию и коррекции связной монологической речи.

Изложение основного материала статьи. Речь включена в реестр высших психических функций. При этом самой сложной ее формой является связное высказывание. Монолог является поздно формирующейся формой связной речи, всегда обладает развернутыми и полными формулировками, предполагает более длительную внутреннюю подготовку высказывания. Связность речи обеспечивается логическими, функционально-стилевыми, психологическими и грамматическими группами связей [8; 11]. При этом характеризуется с позиции содержательности, точности, логичности, ясности и разнообразия.

Основной задачей логопедической работы с детьми с ОНР - научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования ряда личностных качеств. В формировании связной речи прослеживается тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия, наблюдательности [7, 8]. Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-либо, нужно ясно представить себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать предмет, отбирать его основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи между предметами и явлениями [9, 10].

Эффективная коррекционная работа во многом определяется через использование интерактивных технологий во время занятий с детьми, которые приводят к активизации каждого обучающегося, повышают эффективность подачи материала, формируют интерес к занятиям, организуют разные формы работы на занятиях и т.д.

Проблематизация настоящего исследования связана с разработкой инновационных ресурсов формирования и коррекции связной монологической речи дошкольников с ОНР. При этом интегративной основой выступает методическое сопровождение деятельности логопеда через использование интерактивно-методического комплекса (ИМК).

На начальном этапе исследования нами была проведена диагностика развития связной речи среди старших дошкольников с ОНР и дошкольников с нормативным речевым развитием (общая выборка составила 50 человек) с использованием методик, основанных на исследованиях О.М. Газиной и В.Г. Фокиной «Беседа», В.П. Глухова «Обследование связной речи», И.Н. Лебедевой «Рассказывание по следам изобразительной деятельности» [1; 2; 7]. Экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных организаций в группах компенсирующей направленности г. Нижнего Новгорода и г. Луза Кировской области.

Согласно результатам первичной диагностики нами были сделаны выводы о том, что дошкольники с ОНР испытывают значительные затруднения в овладении пересказом, составлении рассказа, даже по опорным картинкам. Была отмечена несформированность умений лексически и грамматически правильно оформить высказывание, передать смысл текста, неумение обобщать и делать выводы. У 60% дошкольников с ОНР выявлен недостаточный уровень развития связной монологической речи и у 27% низкий уровень развития связной монологической речи.

В ходе настоящего исследования была проанализирована предметно-развивающая среда логопедических кабинетов дошкольных образовательных учреждений и логопедических уголков в группах в трех ДОУ. Также нами был проведен интерактивный опрос 55 работающих логопедов Нижегородской, Кировской, Вологодской областей с целью определения технологического инструментария для работы в указанном направлении (анализ методов, приемов и средств). 42% опрошенных специалистов заявили, что в их дошкольных образовательных учреждениях частично или полностью созданы условия для использования интерактивных средств. Практически 80% из указанной выборки не используют интерактивные средства в работе, даже при их наличии. В качестве аргументов приводятся следующие позиции: «не умею пользоваться», «меня никто не обучал», «нет готовых материалов», «не было времени подбирать материал» и др. При этом активно используются методы: беседа, игровой метод, элементы методы моделирования. Среди приемов популярными являются инсценировки и драматизации, заучивание стихотворений и загадок.

Полученные результаты послужили основой для интеграции имеющихся ресурсов и разработки сопровождения логопедической работы на интерактивной основе. В рамках настоящего исследования был разработан и апробирован интерактивно-методический комплекс (ИМК), который представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов сопровождения логопедической работы по формированию и коррекции связной монологической речи. ИМК представлен следующими элементами:

1. Конспекты логопедических занятий (структурированы в единой логике).
2. Рабочая логопедическая тетрадь, которая выступает необходимым дополнительным средством

работы на занятиях и дома. При этом, логопедическая часть тетрадь имела аналог, представленный на бумажном носителе в целях минимизации рисков при работе с интерактивными средствами.

3. Банк интерактивных методов, приемов и средств логопедической работы.

4. Банк цифровых продуктов: картинки, игры, загадки, картинные планы, графические модели, видеофрагменты сказок и мультфильмов.

5. Методические рекомендации по формированию и коррекции связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием ИМК.

Интерактивно-методический комплекс как интегрированный продукт основывается на использовании следующих методов и приемов:

Метод интеллектуальных карт основан на использовании технологического подхода в представлении информации в графическом виде. Одновременно с этим, это - наглядный способ представления информации, который отражает связи между частями одной предметной области [5; 6]. В рамках проведенного исследования предполагалось создание графических изображений и схем на экране (интерактивная доска) и в логопедической тетради в качестве опоры при рассказе и пересказе. Интеллектуальные карты выступали своего рода средством навигации и контроля при составлении связного высказывания.

Приемы работы:

- составление схем предложений;
- составление графических изображений текста;
- создание предметно-схематических моделей;
- последовательное создание семантических полей;
- выбор из электронного банка готовых предметных и сюжетных картинок для составления рассказа и пересказа.

Игровой метод предполагает обучение с использованием игровых приемов и средств. В контексте логопедической практики речь идет об использовании игрового метода с целью получения коррекционно-развивающего эффекта в рамках той или иной стороны речевой или языковой системы [4]. Описываемый нами опыт основывался на совмещении игрового метода с интерактивной средой (игровые задания, транслируемые через интерактивную доску на определение, распределение, угадывание различных персонажей, моментов и др.) [3].

Приемы работы:

- обучение драматизации через использование интерактивной доски;
- отгадывание интерактивных загадок;
- работа с интерактивными угадками;
- составление и отгадывание интерактивных ребусов.

Метод наглядного моделирования в контексте логопедической работы с дошкольниками предполагает визуализировать абстрактные понятия: слово, предложение и др. и использовать их как поддерживающий ресурс при составлении связного высказывания [5]. В рамках предложенной инициативы использовалось создание предметно-схематических моделей на интерактивном экране и в логопедической тетради, как опоры при рассказе и пересказе.

Приемы работы:

- самостоятельное рисование детьми на экране мнемотаблиц;
- составление из опорных картинок электронного банка предложений;
- составление из опорных картинок электронного банка таблицы-схемы пересказа.

Метод ТРИЗ-педагогика предполагает развитие креативного мышления, обучение принятию нестандартных решений и др. В логопедической практике используется с целью развития и активизации речемыслительной деятельности [13]. В структуре настоящего исследования данный метод транслировался в интерактивной среде.

Приемы работы:

- составление связного высказывания на основе противоречий;
- составление связного высказывания по аналогии;
- самостоятельный «вброс» идей для составления текста с использованием картинного и графического материала из электронного банка;
- составление связного высказывания на основе морфологического анализа.

Методы интеллектуальных карт и наглядного моделирования активно используются в разделах по формированию навыков пересказа и рассказа. Первоначально интеллектуальные карты составляются совместно с педагогом, а затем самостоятельно, как у доски, так и в логопедической тетради. Посредством использования интерактивной доски транслируется процесс создания опорных схем, моделей.

Интерактивно-методический комплекс рассчитан на 23 групповых 50 индивидуальных занятий, по два занятия с каждым ребенком. Коррекционная работа проводилась по пяти классически закрепленным разделам. Методология и средства в соответствии с направлениями работы представлены в таблице 1.

Методы, приемы и средства в соответствии с направлениями работы

Направления работы	Методы	Приемы	Средства
Формирование навыков пересказа	1. Метод интеллектуальных карт. 2. Метод моделирования. 3. Игровой метод.	- составление схем предложений; - выбор из электронного банка готовых предметных и сюжетных картинок для составления пересказа; - самостоятельное рисование детьми на экране мнемотаблиц; - обучение драматизации через использование интерактивной доски; - отгадывание интерактивных загадок;	- презентация; - интерактивная доска; - интерактивные игры и упражнения; - логопедическая тетрадь;
Формирование навыков составления рассказа по картинке / серии картинок	1. Метод интеллектуальных карт. 2. Метод моделирования. 3. Игровой метод.	- создание предметно-схематических моделей; - составление из опорных картинок электронного банка предложений; - работа с интерактивными угадками; - составление и отгадывание интерактивных ребусов;	- презентация; - интерактивная доска; - интерактивные игры и упражнения; - логопедическая тетрадь;
Обучение составлению описательных рассказов	1. Метод интеллектуальных карт. 2. Метод моделирования. 3. Игровой метод. 4. Метод ТРИЗ.	- выбор из электронного банка готовых предметных и сюжетных картинок для составления рассказа; - составление из опорных картинок электронного банка таблицы-схемы рассказа; - составление и отгадывание интерактивных ребусов; - составление связного высказывания на основе противоречий;	- презентация; - интерактивная доска; - интерактивные игры и упражнения; - логопедическая тетрадь;
Обучение составлению творческих рассказов	1. Метод интеллектуальных карт. 2. Метод моделирования. 3. Метод ТРИЗ.	- выбор из электронного банка готовых предметных и сюжетных картинок для составления рассказа; - составление из опорных картинок электронного банка предложений; - самостоятельный «вброс» идей для составления текста с использованием картинного и графического материала из электронного банка; - составление связного высказывания на основе морфологического анализа; - составление связного высказывания по аналогии.	- презентация; - интерактивная доска; - интерактивные игры и упражнения; - логопедическая тетрадь.

ИМК был разработан с учетом норм СанПин. При этом интерактивная доска в отличие от персонального компьютера, требует ориентира на другие физиологические условия. Поэтому при использовании интерактивной доски одно занятие рассчитано на длительность в 35 минут. Время непрерывной работы с интерактивной доской не превышает 15 минут, время работы у интерактивной доски одного ребенка не превышает 4-5 минут.

Контрольная диагностика показала эффективность использования ИМК в логопедической работе по формированию и коррекции связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Игровая и творческая форма проведения интерактивных занятий стимулирует дошкольников к речевой деятельности, они проявляют активный интерес, более продуктивны и работоспособны. Составленные схемы, таблицы для рассказа и пересказа, созданные в интерактивной плоскости способствуют быстрому запоминанию. Заметно возросла самостоятельность речи детей. Наиболее заметным результатом использования ИМК стало появление высокого уровня сформированности связной монологической речи у 53% дошкольников экспериментальной группы.

Выводы. Активным ресурсом методической работы логопеда по формированию и коррекции связной монологической речи у дошкольников с ОНР выступает ИМК. Безусловно, использование ИМК должно сочетаться с практикой активного включения и других методов и средств логопедической работы. Потенциальным ориентиром для дальнейшего пополнения ИМК выступает расширение цифрового банка средств для составления творческих рассказов и разработка более дифференцированных методических рекомендаций.

Литература:

1. Газина О.М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.М. Газина, В.Г. Фокина. — М.: Прометей, 2013. — 254 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2012. - 352 с.
3. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 2018. - №3. - С. 19-29.
4. Иванова Н.Г., Николаева А.Г. Компьютерные игры в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста / Н.Г. Иванова, А.Г., Николаева // Электронный научный журнал «Международный студенческий научный вестник». - 2020. - №2.
5. Курнаева Е.А. Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием традиционных и современных логопедических технологий / Е.А. Курнаева, Л.Н. Морозова, С.Н. Владимирова // Инновационные технологии в науке и образовании. - 2016. - №4(8). - С. 92-119.
6. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб: Каро, 2013. — 160 с.
7. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине / И.Н. Лебедева, Л.В. Лопатина. — СПб: ЦДЦ проф. Л.Б. Баряевой, 2010. — 175 с.
8. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина — М., 2008г. — 113 с.
9. Макарова Е.О., Медведева Е.Ю. Особенности связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.О. Макарова, Е.Ю. Медведева // Электронный научный журнал «Международный студенческий научный вестник». - 2018. - №5.
10. Пяшкур Ю.С., Вебер А.А. Логопедическая технология по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 11. — С. 51-55.
11. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи для детей дошкольного возраста / сост. Алексеева М.М., Яшина. М.: «Академия», 1999.
12. Храпылина Л.П. Логокалендарь. Многофункциональное пособие для детей 4-7 лет с ОНР / Логопедия // Л.П. Храпылина, В.В. Абрамович. - 2018. - №2. — С. 38-43.
13. Чепикова В.М. Комплексные занятия по формированию навыка словообразования у дошкольников с ОНР / В.М. Чепикова, М.В. Пустовалова // Логопедия, 2012. №3. — С. 12-17.

Педагогика

УДК 37.011.3

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ
ЗДОРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Аннотация. В статье рассмотрены стратегические направления воспитания здорового поколения в Российской Федерации на основании анализа нормативно-правовых актов регламентирующих эту отрасль.

Ключевые слова: стратегические направления воспитания, здоровое поколение, здоровый образ жизни.

Annotation. The article discusses the strategic directions of the upbringing of a healthy generation in the Russian Federation based on the analysis of the normative legal acts regulating this industry.

Keywords: strategic directions of upbringing, healthy generation, healthy lifestyle.

Введение. В современных условиях развития Российской Федерации основным источником ее социально-экономического роста является человеческие ресурсы. Они определяют потенциал страны, выступают в роли ведущего фактора социального и экономического развития государства.

Приоритетным направлением в образовании становится повышение качества образования и здоровьесбережение обучающихся.

Таким образом, возрастает значимость разработки стратегических направлений воспитания здорового поколения в Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определены цели и задачи к 2024 году: к 2030 году увеличить продолжительность жизни до 80 лет при этом здоровой жизни до 67 лет; увеличить численность россиян, заботящихся о своем здоровье, а также увеличить процент систематически занимающихся физической культурой и спортом до 55 процентов [1, 5].

Совокупность обозначенных задач направляет систему образования на повышение качества образования при сбережении, а по возможности, и укреплении здоровья обучающихся, проходящих обучение на всех уровнях образования.

Образовательная среда обязана обеспечивать гармоничный рост и условия для здоровьесбережения, необходимые для успешной социализации в современном социуме. Обучающимся должны быть созданы

условия для развития и социализации, по средством повышения эффективности различных микросред жизнедеятельности детей.

На современном этапе проблема повышения продолжительности жизни, формирования и укрепления здоровья детей и молодежи определены в числе основных приоритетов государственной политики Российской Федерации. При этом в ходе ее реализации констатируется ряд проблем, обусловленных отсутствием системного подхода в решении данного вопроса.

Негативные тенденции ухудшения здоровья детей принимают постоянный характер. Результаты исследования Национального научно-практического центра здоровья детей, опубликованные в 2017 году, констатируют тот факт, что за школьный период обучения большой процент детей имеют снижение в уровне состояния здоровья. При этом наблюдается отрицательная динамика доли учащихся с отсутствием функциональных нарушений и хронических заболеваний.

Экспертные данные Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков за 2017 год среди обучающихся первого года обучения в школе 4,3% абсолютно здоровы, а среди выпускников их нет. За период обучения в общеобразовательных учреждениях среди обучающихся увеличивается количество выявленных детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, системы пищеварения и зрения. Наблюдается снижение числа детей со второй группой здоровья (практически здоровы) с 44,4% до 34,0%. Одновременно увеличивается число детей, страдающих хроническими заболеваниями (третья и четвертая группы здоровья) (Рис. 1).

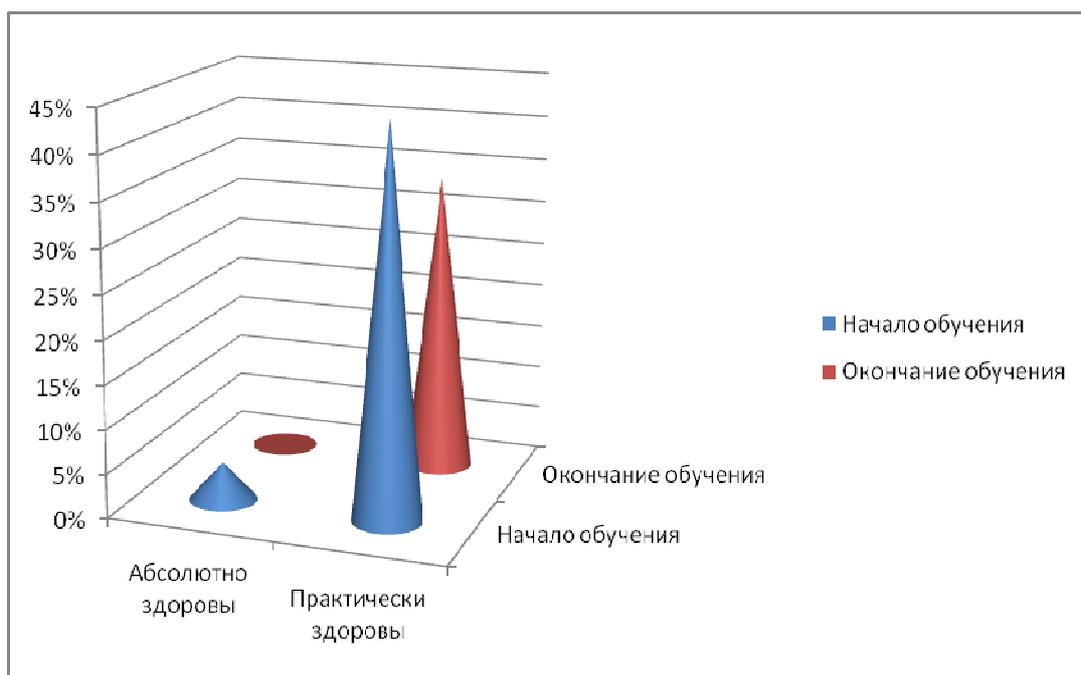


Рисунок 1. Динамика изменения численности обучающихся по группам здоровья

В перечень наиболее распространенных среди учащихся функциональных отклонений входят нарушения сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, нарушениям органов дыхания, нервной системы, расстройства зрения.

По данным Всемирной организации здравоохранения, образ жизни влияет на 50% на состояние здоровья человека, социальные и природные условия влияют на 20%, наследственности человека- 20% и 10% зависит от системы здравоохранения (Рис. 2). Научной литературе под здоровым образом жизни понимается совокупность ценностных ориентаций и устойчивых привычек человека, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Формирование ценностных ориентаций к здоровью - это целенаправленный, систематический и организованный на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном) процесс в том числе с участием общественных организаций.



Рисунок 2. Влияние факторов на здоровье человека по данным Всемирной организации здравоохранения

Государственная политика в сфере охраны и укрепления здоровья детей, развития медицины в общеобразовательных школах, здравоохранения, была сформулирована в 2012-2017 годах в соответствии со Стратегией действий в интересах детей, утвержденной Указом Президента РФ. Реализация стратегии показала, что дорожная карта, заложенная в Стратегии, не завершена, не все прописанные результаты достигнуты.

За последний период Госдума ФС РФ, Правительство РФ, Министерство просвещения России, Минздрав России приняли целый пакет документов, которые обозначили подходы по выполнению задачи здоровьесбережения детей.

Принятые законодательные и нормативно-правовые акты, направленные на формирование ценностных ориентаций на сохранение здоровья регламентируют деятельность всех социальных институтов в сфере здоровьесбережения. В Федеральном законе «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» обозначена необходимость гигиенического воспитания и обучения граждан, направленных на повышение санитарной культуры подрастающего поколения, профилактику заболеваний и обязательное распространение знаний о здоровом образе жизни посредством обучения в образовательных организациях [2].

Основным принципом Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» является приоритетное направление в профилактике в сфере охраны здоровья, который обеспечивается путем разработки и реализации программ формирования здорового образа жизни. Определены направления деятельности органов государственной власти различного уровня по разработке и реализации образовательно-воспитательных программ, направленных на профилактику, выявление и лечение заболеваний, формирование у детей и их родителей мотивации к ценностного отношения к собственному здоровью.

Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» определяет право каждого гражданина на свободный доступ к физической культуре и спорту, регламентирует использование и внедрение физической культуры и спорта в систему образования.

Основные направления здоровьесбережения обучающихся, развития физической культуры и спорта, в том числе формирования устойчивых ценностных ориентаций на здоровьесбережение, обязанности субъектов образовательного процесса в области сохранения и укрепления здоровья, отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В нем определены общие требования к реализации образовательных программ, согласно которым запрещается использование методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, которые могут нанести вред физическому или психическому здоровью детей и молодежи. Основные положения деятельности образовательной организации, по созданию необходимых условий для обеспечения охраны и укрепления здоровья, организации питания участников образовательного процесса в образовательной организации. Доступность и открытость информационного пространства образовательной организации, регламентация открытости информации, в том числе об условиях питания и охраны здоровья обучающихся. Нормы охраны здоровья обучающихся, включающие в себя оказание первичной медико-санитарной помощи, организацию питания обучающихся, определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом и др.

На регламентирование развития воспитания в России направлена разработанная «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Согласно данной стратегии цель воспитательного процесса заключается в формировании у подрастающего поколения системы морально-этических, духовных ценностей, стремления к самореализации собственного потенциала, патриотического мировоззрения на основе гуманистической парадигмы.

Сама же стратегия определяет основные векторы государственной политики в области воспитания и образования, приоритетные направления и механизмы развития социальных институтов, формирующих

воспитательное пространство, как целостную систему, которая учитывает интересы и потребности подрастающего поколения и потребности государства и общества [3].

Воспитание подрастающего поколения рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий объединения усилий различных институтов социума и ведомств различных уровней.

Реализации Стратегии требует решение следующих задач:

- консолидация действий и ресурсов всех участников воспитательного процесса;
- оптимизация функционирования института семьи, содействие формированию педагогической культуры родителей ответственного отношения к воспитанию детей;
- модернизация воспитательной деятельности в системе образования как в целостной среде;
- моделирование микро-, мезо-сред социума, содействующих успешной социализации детей и интегрирующих воспитательные потенциал и ресурсы образовательных, культурных, спортивных, научных, экскурсионно-туристических и других организаций;
- обеспечение и реализация условий для повышения ресурсного, организационного, методического обеспечения воспитательного процесса и ответственности за его результаты;
- реформирование воспитательной деятельности в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, находящихся в сельских поселениях и малых городах [4].

Основные направления развития воспитания включают в себя развитие социальных институтов: института семьи, семейных клубов, клубов по месту жительства, семейных и родительских объединений, системы образования в целом, информационных общественных объединений в сфере воспитания.

Одним из важных направлений развития социальных институтов является повышение эффективности взаимодействия детских и молодежных общественных организаций с образовательными организациями общего, профессионального и дополнительного образования в целях содействия реализации и развития лидерского и творческого потенциала детей, а также с другими организациями, осуществляющими деятельность с детьми в сферах физической культуры и спорта, культуры и других сферах; вовлечение подрастающего поколения в участие в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, волонтерское движение; расширение государственно-частного партнерства в сфере воспитания детей.

Выводы. Таким образом, к стратегическим направлениям воспитания здорового поколения в Российской Федерации можно отнести следующее:

- формирование у подрастающего поколения ценностных ориентаций на сохранение здоровья;
- мотивирование подрастающего поколения к формированию устойчивого интереса к здоровьесбережению и физическому развитию по средствам;
- создание инфраструктуры, способствующей реализации потребности в физическом развитии и здоровьесбережению подрастающего поколения;
- развитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактика употребления психоактивных веществ и других вредных привычек;
- использование потенциала физкультурно-спортивной деятельности для профилактики девиации в молодежной среде;
- содействие проведению массовых физкультурно-спортивных мероприятий и привлечение к участию в них детей и молодежи.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электрон. ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (Дата обращения 11.09.2020)
2. Федеральный закон "О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения" от 30.03.1999 N 52-ФЗ (последняя редакция) [Электрон. ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22481/ (Дата обращения 11.09.2020)
3. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электрон. ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения 11.09.2020)
4. Попов М.Н. Социальная политика в области формирования здорового образа жизни молодежи муниципального образования городского округа Ялта // Культурное пространство молодежи: смыслы и практики. Матер. Всерос. науч.- практ. конф. Москва-Ялта, 19-20 апреля 2019 г., / Под общей редакцией Т.К. Ростовской. – Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2019. – С. 203-206.
5. Попов М. Н. Воспитательный потенциал мезосреды социума малого города в профилактике девиантного поведения подростков // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник материалов Второй Международной научно-практической конференции, 8-10 октября 2020 года / под научной ред. В.В. Коврова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. – С. 111-115.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Портнягина Таисия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье определена актуальность проблемы самоорганизации студентов при переходе на дистанционное обучение в режиме самоизоляции. Авторы обосновали необходимость высокой самоорганизации студентов как важного педагогического условия подготовки будущих педагогов. Дана интерпретация понятия «самоорганизация». Представлены результаты опроса студентов с использованием методики «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) по Е.Ю. Мандриковой», освещены основные

моменты реализации программы по повышению уровня самоорганизации студентов педагогического вуза, также представлены результаты контрольного этапа педагогического эксперимента.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогическое образование, самоорганизация, студент, режим самоизоляции.

Annotation. This article defines the relevance of the problem of self-organization of students in the transition to distance learning in the mode of self-isolation. The authors justified the need for high self-organization of students as an important pedagogical condition for training future teachers. An interpretation of the concept of "self-organization" is given. The results of a survey of students using the method "questionnaire of self-organization of activities (OSD) by E. Yu. The main points of implementation of the program to improve the level of self-organization of students of a pedagogical University are highlighted, and the results of the control stage of the pedagogical experiment are also presented.

Keywords: distance learning, teacher education, self-organization, student, self-isolation mode.

Введение. В связи с последними событиями, произошедшими в мире, практически все образовательные учреждения перешли на дистанционное обучение, которое предполагает взаимодействие обучающихся и преподавателя на расстоянии с применением специфических технических средств, сохраняя такие компоненты обучения, как цель, содержание, методы, формы, средства обучения. При этом необходимо использовать специфические технические средства, что также требует сформированности определенных компетенций. По сути, дистанционное обучение - это самостоятельная форма обучения с использованием информационных технологий как основного средства обучения. Поскольку переход на данную форму обучения происходил в ускоренном режиме, в стрессовых условиях, многие участники образовательного процесса испытывали трудности.

В условиях вуза с технической стороны сложностей не возникло, так как соответствующий опыт уже имеется, однако с психологической готовностью студентов и преподавателей возникли ситуации, требующие пристального внимания. Студентам приходится самостоятельно изучать теорию и выполнять практические задания, то есть фактически на них возложена двойная нагрузка, с которой они справляются в домашней обстановке, которая, как правило, снижает работоспособность человека. Отсутствие рабочей атмосферы и живого общения с преподавателями влияет на учебный настрой студента, поэтому наиболее актуальным становится вопрос самоорганизации обучающихся. Именно на дистанционном обучении студенты должны продемонстрировать ряд качеств, необходимых педагогу: ответственность, целеустремленность, решимость, обязательность, умение расставлять приоритеты.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что термин «самоорганизация» интерпретируется как активность, целеустремленность, самостоятельность, ответственность личности, умение планировать свою деятельность. По мнению В.И. Андреева самоорганизация проявляется в виде планирования своей жизнедеятельности, а также является способностью рационального использования своего времени [1]. Вопросам самоорганизации студентов были посвящены труды Н.С. Копейкина, В.Г. Пушкина, В.А. Гольнева, В.Я. Ляудис. Также проблеме самоорганизации студентов дневных отделений вузов изучали Т.Н. Болдышева, Т. Добровецка, Т.А. Губайдуллина, Н.М. Пейсахов, Ю.М. Пароходов, С.С. Амирова, Н.К. Тутышкин, В.И. Донцов. Особенности самоорганизации личности изучали Н.А. Новикова, С.Н. Капустин, Л.В. Фалеева, О.Н. Князькова, Е.А. Уваров [2; 3; 4; 5].

При высокой самоорганизации студент контролирует свои учебные действия, которые способствуют формированию навыков самоанализа, а также развитию самостоятельности. Необходимо отметить, что самоорганизация напрямую связана с такими процессами как самоуправление, саморегуляция и развивается при условии самостоятельной деятельности с помощью разных положительных стимулов, мотивов, образцов поведения.

С целью определения уровня самоорганизации студентов педагогического вуза мы провели опытно-экспериментальную работу на базе педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск). На констатирующем этапе была проведена онлайн-диагностика с применением опросника самоорганизации деятельности (ОСД) по Е.Ю. Мандриковой, в котором отображены шесть шкал: «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее». В опросе участвовали 35 студентов в возрасте 18-24 лет: 15 участников в контрольной группе и 20 - в экспериментальной группе. Выборка определена составом и количеством студентов в академической группе. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Шкалы индивидуальных особенностей студентов (диагностический этап)

Шкалы	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
«Планомерность»	30,7	28,4
«Целеустремленность»	56,4	52,2
«Настойчивость»	41,2	30,8
«Фиксация»	48,3	49,9
«Самоорганизация»	40,5	29,3
«Ориентация на настоящее»	35,9	51,6

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в контрольной группе шкалы «Планомерность» и «Ориентация на настоящее» имеют низкие значения, а показатели по шкалам «Целеустремленность» и «Фиксация» имеют среднее значение. Также мы выяснили что показатели по

шкалам «Самоорганизация» и «Настойчивость» имеют значение ниже среднего. В экспериментальной группе низкие значения имеют показатели «Планомерность», «Настойчивость», «Самоорганизация, средние значения - «Целеустремленность», «Ориентация на настоящее» и «Фиксация». По результатам нашего исследования мы выяснили, что в экспериментальной группе навыки планирования развиты слабо, студенты не прибегают при самоорганизации к помощи вспомогательных средств, также низкий показатель по шкале «Настойчивость» подтверждается отзывами студентов, что они часто отвлекаются, не могут довести начатое дело до конца, берутся за все сразу и путаются в заданиях и т.д. При этом студенты исполнительны, сконцентрированы на настоящем и стараются сдать задания хотя бы в крайние сроки.

С учетом данных показателей с целью воздействия на студента с помощью комплекса мер для его успешного обучения мы разработали программу по повышению уровня самоорганизации студентов педагогического вуза в условиях режима самоизоляции. Программа реализовывалась онлайн по трем направлениям: диагностическое, просветительское, практическое. В ходе реализации программы были использованы следующие методы: тестирование, диагностика, беседа, тренинги, психолого-педагогические упражнения, рефлексия. Применялись такие упражнения как: «Вечерний обзор: обзор элементов личности», упражнения формирующие навыки самопознания «Вечерний обзор: обзор субличностей» С.С. Котовой; а также занятия «Планируй свою деятельность», «Что такое упорство?», «Как улучшить память?», «Успех через упорство», «Симфония труда», а также «Методика модулей времени», матрица Эйзенхауэра и др.

Выводы. На контрольном этапе, который проводился в июне 2020 г., опрос показал, что в экспериментальной группе шкала «Планомерность» возросла на 19%, например, на диагностическом этапе показатели составили 28,4 %, а на контрольном этапе 47,4 %. По шкале «Целеустремленность» показатели на диагностическом этапе были 52,2%, а на контрольном – 54,5%, т.е. наблюдается рост на 2,3%. По шкале «Настойчивость» показатели увеличились на 2,4% (30,8% на диагностическом этапе, 33,2% на контрольном этапе). Шкала «Фиксация» показала снижение на 0,5%, а показатели по шкале «Самоорганизация» увеличились на 20,1%, если на диагностическом этапе показатели были 29,3%, то на контрольном – 49,3%. Показатели по шкале «Ориентация на настоящее» снизилась на 1%. В экспериментальной группе показатели «Планомерность» и «Самоорганизация» возросли до среднего значения, тогда как в контрольной группе данные показатели остались на прежнем уровне.

Результаты контрольного этапа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Шкалы индивидуальных особенностей студентов (контрольный этап)

Шкалы	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
«Планомерность»	31,3	47,4
«Целеустремленность»	55,7	54,5
«Настойчивость»	40,6	33,2
«Фиксация»	48,6	49,4
«Самоорганизация»	41,9	49,3
«Ориентация на настоящее»	35,7	50,6

Стоит отметить, что экспериментальная группа закрыла свою сессию на «хорошо» и «отлично». Следовательно, реализация программы по повышению уровня самоорганизации студентов педагогического вуза имела положительный эффект. Необходимо подчеркнуть, что для успешного дистанционного обучения необходима не только высокая самоорганизация студента, но и предоставление ему информационно-образовательных средств: базы данных, доступ к ресурсам электронных библиотек, удобная образовательная платформа и др.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы мы видим в более детальном изучении причин и факторов, влияющих на уровень самоорганизации студентов, а также планируем расширить охват педагогического эксперимента и привлечь студентов, обучающихся в педагогическом институте на первом курсе, т.к. у нас будет больше времени для реализации разработанной программы и мы предполагаем, что в таких условиях результаты по всем показателям будут выше. Кроме того, нам будет интересно привлечь к исследованию студентов, обучающихся по другим направлениям (профилям) в ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск) и выявить зависимость уровня самоорганизации от типа личности, определить факторы, препятствующие формированию высокой самоорганизации студентов.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. - 2-е изд. - Казань: ЦИТ, 2000. - 600 с.
2. Афанасьева Н.А. Самоорганизация - фактор успешности учебной деятельности: статья // *Фундаментальные исследования*. Издательство: Издательский Дом "Академия Естествознания" (Пенза) - 2008. - № 2. - С. 60-61
3. Гура В.В., Луцева И.Ю. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций: статья // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2016. – № 11-2. – С. 149-152
4. Ишков А.Д. Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности. [Электронный ресурс] – Краснодар: Кубанский государственный университет. – Режим доступа: <http://euis.mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf> (дата обращения 15.05, 2015).

5. Котова С.С. Основы эффективной самоорганизации [Текст]: учеб. пособие / С.С. Котова, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. - 145 с.
6. Котова С.С., Шахматова О.Н. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов: статья // Новые педагогические исследования. Издательство: Академия профессионального образования (Москва) – 2007. - №4. С. 91-98.
7. Куликова С.С., Носкова Т.Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета: статья // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Издательство: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) – 2009. - №83. С. 78-88.
8. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. М.: 2010. № 2. С. 87-111.
9. Молявко, Г.П. Самостоятельная работа студентов как фактор развития и самоорганизации личности / Г.П. Молявко // Оптимизация самостоятельной работы обучающихся в условиях модернизации высшего образования: материалы XIV Всерос. науч. практич. конф. (с междунар. участием). – Барнаул – Алтайская государственная академия культуры и искусств – 2014. С. 26-28.
10. Поддубный Н.В., Халанская В.А. Влияние интерактивных методов обучения на самоорганизацию личности студентов: статья / Н.В. Поддубный, В.А. Халанская // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. Издательство: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Белгородский университет кооперации, экономики и права» (Белгород) – 2006. – №3(18). - С. 178-182.
11. Савва Л.И., Рабина Е.И. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза: статья // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. Издательство: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск) - 2011. - №3 (220). С. 100-105.

Педагогика

УДК 374.31

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна

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

студент Ксенофонтова Анастасия Игоревна

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

ИННОВАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Инновационная деятельность является в настоящее время основным механизмом развития системы дополнительного образования, посредством которой осуществляется обновление всех компонентов этой системы (целей, содержания, методов и средств), обеспечивается удовлетворение образовательных потребностей, поддерживается высокий уровень человеческого потенциала педагогическим работникам. В данной статье приведена попытка систематизировать и описать виды инноваций, которые в настоящее время реализуются в организациях дополнительного образования детей. В работе представлены и описаны ценностно-смысловые, содержательные, технологические и организационно-управленческие инновации, приведены их примеры в деятельности образовательных организаций. Кроме того, описаны тенденции и направления развития системы дополнительного образования детей, связанные с инновационной деятельностью образовательных организаций. Сделаны выводы о большом значении инновационной деятельности для обеспечения высокого качества образовательных услуг в дополнительном образовании детей.

Ключевые слова: инновация, дополнительное образование детей, развитие, системы, организация.

Annotation. Innovation activity is currently the main mechanism for the development of the system of additional education, through which all components of this system (goals, content, methods and means) are updated, educational needs are met, and a high level of human potential of pedagogical workers is maintained. This article is an attempt to systematize and describe the types of innovations that are currently being implemented in organizations of additional education for children. The paper presents and describes the value-semantic, content, technological and organizational and managerial innovations, provides examples of them in the activities of educational organizations. In addition, the article describes the trends and directions of development of the system of additional education for children associated with the innovative activities of educational organizations. Conclusions are made about the great importance of innovative activities for ensuring high quality of educational services in the additional education of children.

Keywords: innovation, additional education of children, development, systems, organization.

Введение. Инновационная деятельность в настоящее время становится важнейшим механизмом обеспечения качественного дополнительного образования в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг. Посредством инновационной деятельности в организациях дополнительного образования внедряются разнообразные педагогические и управленческие новшества, разрабатываются способы взаимодействия с обучающимися, совершенствуется образовательная деятельность в целом. Инновационная деятельность становится неотъемлемой педагогической функцией, которая объединяет умения педагога проводить необходимые исследования, выдвигать идеи по совершенствованию

образовательного процесса, искать необходимые ресурсы, подбирать адекватные технологии и формы обучения, оценивать результаты внедрения новшеств в образовательный процесс [10].

Инновационные проекты различного уровня и характера превратились в наиболее востребованную и распространенную форму повышения качества образования и продвижения новых идей по развитию образования. В масштабах системы дополнительного образования именно инновационные проекты позволяют точно и своевременно поддерживать лучшие образовательные практики, распространять передовой педагогический опыт, поддерживать лучших педагогов и мотивировать тех педагогов, которые способны развивать дополнительное образование.

Высокая значимость инновационной деятельности в развитии дополнительного образования детей определяет актуальность изучения и систематизации видов и содержания инноваций, которые реализуются в организациях дополнительного образования.

Цель статьи – описание и раскрытие содержания инноваций в деятельности организаций дополнительного образования детей.

Для достижения данной цели был сформулирован ряд задач:

- описание проблемы реализации инноваций в дополнительном образовании детей;
- анализ источников, посвященных исследованию инновационной деятельности в системе дополнительного образования;
- описание видов инноваций, реализующихся в деятельности организаций дополнительного образования;
- формулировка выводов относительно роли инноваций в развитии системы дополнительного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Анализируя научные исследования в области педагогической инноватики, можно указать, что её основы были заложены и разработаны в трудах Ангеловски К., Адольфа В.А., Кларина М.В., Поташника М.М., Слостенина В.А. и др. В трудах перечисленных авторов представлены основы инновационной деятельности педагога: описаны её цели, содержание, методы и формы, психолого-педагогические условия участия, барьеры и причины сопротивления [2, 1, 7, 11].

При этом работ и исследований, касающихся непосредственно инновационной деятельности в организациях дополнительного образования детей, не так много. Так, роль инновационной деятельности педагогов дополнительного образования детей в инновационном развитии образовательных организаций раскрываются в исследованиях Султановой Ф.Р., Фоминой А.В., Золотаревой А.В. [12, 13, 4]. Большое количество работ посвящено вопросам методической подготовки педагогов к инновационной деятельности (Иванченко В.Н. и др.) [6]. Модели и особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности раскрываются в трудах Назаренко-Матвеевой Т.Н., Нагеля О.И. и др. авторов [9]. Кроме того, много работ посвящено развитию дополнительного образования с применением дистанционных технологий (Ибрагимов О.И., Кузнецова Н.В., Дружинина Н.В.) [3, 5].

При этом потребность в инновационном преобразовании системы дополнительного образования детей зафиксирована в документах стратегического характера, касающихся перспективных направлений развития этой системы. Анализируя Концепцию развития дополнительного образования детей (утв. Распоряжением Правительства РФ от 04 сентября 2014 г.), можно указать на ряд указанных в ней тенденций развития системы дополнительного образования, связанных с внедрением инноваций, среди которых:

- расширение использования новых технологий (например, инженерных, сетевых, компьютерно-мультипликационных, антропных и пр.) и форм (таких как эксплораториумы, "города профессий", парки научных развлечений, творческие мастерские, тематические парки и пр.) образовательной практики;
- расширение и видоизменение рынка услуг и сервисов дополнительного и неформального образования (за счет распространения онлайн-ресурсов, мобильных приложений, виртуальных образовательных пространств) и пр. [8].

Таким образом, потребность в изучении, описании и уточнении инноваций, которые существуют в настоящее время в организациях дополнительного образования детей, не вызывает сомнений.

Анализ деятельности организаций дополнительного образования детей позволил нам сформулировать основные виды инноваций, характерных для организаций дополнительного образования детей (таблица 1).

Виды и содержание инноваций в деятельности организаций дополнительного образования детей

Виды инноваций	Содержание деятельности по освоению инноваций в УДОД
1. Ценностно-смысловые инновации – обновление концепций, подходов и принципов обучения и воспитания в соответствии с идеологическими, социальными, культурными и пр. изменениями.	1. Трансформация целей, принципов и направлений обучения и воспитания, отраженная в стратегических и плановых документах. 2. Распространение передовых идей обучения и воспитания, ознакомление с ними педагогов, проведение обсуждений, дискуссий.
2. Содержательные инновации – изменение содержания обучения и воспитания в соответствии с потребностями обучающихся и общества.	1. Активное изучение потребностей обучающихся, их родителей для дальнейшей модернизации содержания обучения и воспитания. 2. Применение методик целеполагания и прямого сотрудничества с семьей при реализации образовательных программ. 3. Расширение спектра многоуровневых, многопрофильных и полифункциональных образовательных программ, в т.ч. индивидуализированных.
3. Технологические инновации – освоение новых образовательных технологий, методик и приемов обучения и воспитания, позволяющих повысить качество подготовки обучающихся в конкретных условиях.	1. Использование, анализ и обсуждение передового педагогического опыта. 2. Создание проблемно-творческих, рабочих групп по проектной деятельности. 2. Изучение научно-методической литературы по проблеме инновационной деятельности. 3. Изучение инновационных технологий (информационно-коммуникативная технология, личностно-ориентированная технология, компетентностно-ориентированная технология). 4. Подготовка печатных публикаций по итогам участия в инновационной деятельности. 5. Выявление затруднений педагога при осуществлении инновационной деятельности. 6. Проведение семинаров на актуальные темы: «Теоретические основы организации инновационной деятельности современного педагога», «Развитие исследовательского потенциала обучающихся как эффективный процесс», «Развитие информационной, образовательной среды в системе дополнительного образования в контексте педагогических инноваций». 7. Расширение использования цифровых технологий, гаджетов в образовательном процессе.
4. Организационно-управленческие инновации – совершенствование руководства различными организационными процессами, позволяющее повысить экономическую и социальную эффективность управления в УДОД.	1. Совершенствование нормативно-правовой базы деятельности учреждения, эффективное функционирование электронного документооборота. 2. Освоение проектных форм вовлечения педагогов дополнительного образования в инновационные процессы. 3. Развитие электронных сервисов, позволяющих автоматизировать основные функции: запись детей в кружки и секции, оплату образовательных услуг и пр. 4. Развитие системы непрерывного профессионального развития педагогов посредством участия их в различных мероприятиях, освоения программ дополнительного образования, в т.ч. онлайн; 5. Развитие сетевого взаимодействия и партнёрства со сторонними организациями для обмена опытом и совместного использования материально-технических, информационных, кадровых и пр. ресурсов.

Все перечисленные инновации как педагогического, так и организационно-управленческого характера формируют стратегически важные направления развития образовательных организаций. Направлениями дальнейшей инновационной деятельности выступают:

- разработка новых образовательных программ, востребованных среди обучающихся и их родителей;
- внедрение в образовательный процесс цифровых технологий без ущерба качеству дополнительного образования;
- развитие образовательной и воспитательной среды образовательных организаций, в т.ч. в электронном формате;
- расширение сетевого взаимодействия учреждения с другими образовательными, культурными, социальными учреждениями и пр.

Выводы. Таким образом, инновации играют все большую роль в развитии дополнительного образования детей, преобразяя привычные черты образовательной системы. Дополнительное образование становится все более индивидуализированным, гибким, отражающим современные социальные и экономические реалии, приобретает цифровой формат.

В связи с этим поддержка регулярной инновационной деятельности в организациях дополнительного образования детей становится основным механизмом его развития. За счет ценностно-смысловых, содержательных, технологических и организационно-управленческих инноваций разрабатываются новые образовательные программы, осваиваются новые способы предоставления образовательных услуг, формируются новые потребности обучающихся.

Литература:

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. - 2010. - № 1. - С. 81-87.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Дружинина Н.В. Многоуровневая структурная модель обучения с применением дистанционных образовательных технологий в организации дополнительного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. - №3. – С. 14-26.
4. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46-53.
5. Ибрагимова О.В., Кузнецова Н.В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2015. - №1. С. 28-36.
6. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие для учителей, педагогов дополнительного образования, методистов, классных руководителей, студентов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей институтов повышения квалификации. - Ростов-на-Дону, 2011.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. - М: Наука., 1994. - 222 с.
8. Лазарев С.В., Мартыросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. - № 4. – С. 16-23
9. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена 09.04 2014 г. №1726-р) (Электронный ресурс). Режим доступа: http://government.ru/media/files/ipA_INW42XOA.pdf. (дата обращения: 15.09.2020)
10. Назаренко-Матвеева Т.М., Нагель О.И. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога // Вестник РМАТ. - 2016. - №1. - С. 63-68.
11. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Бурханов С.В., Емельянова А.М. Изучение готовности педагогов дополнительного образования детей к инновационной деятельности // Перспективы науки. - 2019. - № 11. - С. 196-198
12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическая наука и образование. - 2006. - №1. - С. 32-37.
13. Султанова Ф.Р. Инновационные процессы в сфере управления персоналом: из опыта Городского центра детского творчества // Наука и школа. 2003. № 2-3. С. 10-13
14. Фомина А.В. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель. М., 1996. Ч.1. С. 70-82

Педагогика

УДК 374.31

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Седых Анастасия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОКОЛЕНИЕ Z: НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Инновационные преобразования в системе дополнительного образования детей во многом обусловлены изменением психолого-педагогических и социально-культурных характеристик представителей молодого поколения, т.н. «поколения Z». Новые ценностные ориентиры, поведенческие особенности и способы взаимодействия этого поколения обуславливают необходимость внедрения новых образовательных концепций, технологий, форм и средств обучения. В рамках данной работы систематизированы и раскрыты особенности поколения Z, которые оказывают сильное влияние на образ современной системы дополнительного образования детей. Представлено описание таких характеристик представителей нового поколения как высокая активность в виртуальных средах, клиповое мышление, ориентацию на собственную уникальность, действие в краткосрочной перспективе, предпочтение партнерских отношений со старшим поколением. Сделаны выводы о сильном влиянии характеристик представителей поколения Z на стратегические ориентиры развития системы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, поколение Z, особенности, инновации, развитие.

Annotation. Innovative transformations in the system of additional education for children are largely due to changes in the psychological, pedagogical and socio-cultural characteristics of the representatives of the younger generation, the so-called. "Generation Z". New value orientations, behavioral features and ways of interaction of this generation necessitate the introduction of new educational concepts, technologies, forms and means of teaching. Within the framework of this work, the features of generation Z are systematized and revealed, which have a strong impact on the image of the modern system of additional education for children. A description of such characteristics of representatives of the new generation as high activity in virtual environments, clip thinking, orientation towards their own uniqueness, action in the short term, preference for partnerships with the older generation is presented.

Conclusions are made about the strong influence of the characteristics of representatives of generation Z on the strategic guidelines for the development of the system of additional education for children.

Keywords: additional education for children, generation Z, features, innovation, development.

Введение. Современный этап развития системы дополнительного образования детей характеризуется высокими темпами и масштабом инновационных преобразований, касающихся всех компонентов этой системы – от изменения целей ориентиров до внедрения новых методов, средств и форм организации учебной и воспитательной работы. Инновационное преобразование системы дополнительного образования детей вызвано изменением потребностей и запросов обучающихся. В связи с этим интерес приобретают исследования, касающиеся особенностей современных обучающихся – представителей т.н. «поколения Z» - и влияния этих особенностей на изменение образовательной практики.

Целью публикации является обобщение материалов о психологических и поведенческих особенностях, обучающихся (представителей «поколения Z») и описание влияния этих особенностей на развитие системы дополнительного образования детей.

В работе были поставлены следующие задачи:

- систематизировать публикации психолого-педагогического характера, касающиеся особенностей представителей поколения Z;
- сформулировать основные особенности этого поколения, влияющие на развитие системы дополнительного образования детей;
- сделать выводы о связи психолого-педагогических и поведенческих особенностей представителей поколения Z и направлениями развития системы дополнительного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая современный образ обучающегося системы дополнительного образования детей, необходимо в первую очередь отметить, что дети и подростки, которые получают сегодня дополнительное образование, это представители т.н. поколения Z.

В рамках теории поколений, предложенной впервые американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 90-х гг. XX в., временной промежуток рождения человека напрямую влияет на его мировоззрение, систему ценностей, поведение и восприятие. Существующие противоречия и различия между поколениями обусловлены не только моделью воспитания, принятой в семье, но и совокупностью политических, экономических, социальных и технологических событий, определяющих условия жизни детей от рождения до 11-12 лет. В итоге эти ценности определяют дальнейшее на поведение человека, его отношение к жизни, семье, профессии и прочее [12].

Применительно к российским условиям особенности современного поколения описаны в работе социологов Ю.А. Левады, В.В. Гаврилюка, психолингвиста Е. Шамис, психологов А. Антипова и В.И. Пищика [5, 10].

Безусловно, психологические особенности детей и подростков, относящихся к поколению Z, особенности их восприятия, поведения и отношения к реальности являются важными для понимания основных векторов развития дополнительного образования детей.

В первую очередь отметим, что поколение, выросшее в условиях цифровой революции, имело практически неограниченные возможности свободно получать и отправлять информацию, имела с детства широкий доступ к уже сформулированным знаниям и самой разнообразной информации, что закономерно обусловило изменения в возрастном развитии нервной системы молодого поколения. Известно, что психофизиологическое развитие человека подчинено законам последовательного возрастного развития, в соответствии с которым каждый этап возрастного развития необходим для успешного освоения следующего возрастного этапа. Активный поток неадаптированной для детского сознания информации, с которым сталкиваются современные дети, становится причиной повышенной возбудимости, впечатлительности, неусидчивости, суетливости и, в отдельных случаях, - гиперактивности.

При этом представители нового поколения Z способны к быстрому обучению и быстрой обработке информации, мгновенно переключаются с одного вида активности на другой, а привыкают действовать и более эффективно, по сравнению с представителями других поколений, переключают внимание в условиях неопределённости и многозадачности. В дополнение к этому нужно отметить, что наличие избыточной информации и возможность найти и интерпретировать её в соответствии с ситуацией формируют у представителей этого поколения уверенность в себе, самостоятельности [9].

Следующей характеристикой, на которой останавливают свое внимание исследователи, выступает развитие т.н. клипового мышления, которое характеризуется как способ восприятия окружающей действительности в формате коротких ярких образов и посланий, примерами которых могут выступать лента теленовостей, небольшие постеры, презентации или видеоклипы. Исследование, проведенное Сбербанком России совместно с агентством Validata в 2016 году, показало, что среднее время концентрации внимания у детей-представителей поколения Z на одном объекте составляет примерно всего восемь секунд. К тому же, представители этого поколения обращают большее внимание информации, представленной не в текстовом, а графическом формате (например, в виде иконок, смайликов, картинок и пр.) [11]. Это объясняет растущую популярность тезисных коротких форматов (чек-листов, пошаговых инструкций, комиксов, блогов и пр.) и отражает адаптацию молодого поколения к цифровой эпохе, в которой информация безгранична, а время становится главным ресурсом.

Следующей важнейшей характеристикой представителей поколения Z является преобладание партнерских, дружеских отношений с родителями и педагогами. Проявляется следующая закономерность: старшее поколение и молодежь в современном обществе часто меняются ролями: если традиционно молодежь училась у старших, то сегодня более зрелым людям бывает сложно ориентироваться в новых технологиях, разбираться в новых трендах без помощи своих детей. И это - один из факторов стирания границ между поколениями.

С этой характеристикой поколения Z связана и другая особенность – появление т.н. «профессионального родительства», когда родители стремятся с раннего возраста оценить способности и перспективы своего ребенка, максимально развить его потенциал и навыки через активное использование возможностей дополнительного образования (кружков, секций, сообществ, путешествий пр.). Максимально возможный багаж дополнительно развитых умений и навыков ребенка становится неотъемлемой ценностью и гарантом успеха в информационном обществе, где формальная занятость постепенно уступает гибкому

трудоустройству и дистанционным формам трудовой деятельности. Таким образом, дополнительное образование получает мощный стимул к дальнейшему развитию, основанному ценностях этого поколения - ценности профессионализма и ценности детства [2].

Для развития системы дополнительного образования детей это означает, что родители оказывают все большее внимание к вопросам содержания, организации, технологии обучения и воспитания, они стремятся найти самые лучшие варианты для своих детей, готовы оказывать поддержку образовательным организациям и даже включаться в разработку программ дополнительного образования.

Исследователи и практики указывают на то, что воспитание и развитие представителей поколения Z должно учитывать и негативные проявления представителей этого поколения.

Во-первых, это высокий уровень потребительского отношения к окружающим и обществу в целом, инфантилизм и эгоцентризм у детей, которые обусловлены гиперопекой со стороны родителей.

Во-вторых, дети поколения Z испытывают недостаток живого общения, которое часто подменяется общением виртуальным, носящим фрагментарный характер и игнорирующим проявления духовной связи между людьми. Отсюда возникает стремление современных подростков жить сегодняшним днем, получать максимальное удовольствие и выполнять работу, которая приносит удовольствие, радость и хороший доход, но не занимает много времени [4]. Для таких детей характерно отсутствие мыслей о профессиональной и личной перспективе, стремление жить здесь и сейчас и низкий уровень ответственности.

В-третьих, представители поколения Z во многом существуют в условиях виртуальной реальности, которая становится для них естественной средой, формирующей отношение, образ жизни, интересы, круг общения и т. д. Заменяя живое общение общением виртуальным, современные дети переносят основное общение в Интернет, что приводит к развитию т.н. цифрового аутизма, когда человек с детства погружается в себя, теряет способность общаться с окружающими, защищается от современного образа жизни и реальным problem посредством виртуального мира [6, 7].

Таким образом, все перечисленные особенности и характеристики свидетельствуют о необходимости трансформации системы дополнительного образования детей, что выражается в поиске новых концепций, технологий и методик, а также создании сред для полноценного удовлетворения потребностей и интересов детей.

В соответствии с особенностями представителей поколения Z целевыми ориентирами для инновационного преобразования дополнительного образования детей становятся:

- создание мотивирующих образовательных сред, сосредотачивающих педагогические условия для «социальных ситуаций развития» обучающихся;
- повышение индивидуализации и вариативности образовательных программ путем интеграции общего и дополнительного образования;
- развитие инструментов «сквозной» поддержки и оценки достижений обучающихся, позволяющей накапливать положительные результаты и мотивировать подрастающее поколение к дальнейшим достижениям;
- повышение качества и доступности дополнительного образования;
- развитие инфраструктуры системы дополнительного образования детей, в т.ч. за счет активного сетевого взаимодействия с культурными, спортивными, социальными и пр. организациями;
- внедрение новых управленческих механизмов управления дополнительным образованием детей, вовлечения всех участников образовательных отношений в различные виды активности, привлечение семьи в этот процесс;
- распространение общественных (предназначенных для масштабных целевых аудиторий) и медийных (реализующихся в сети Интернет, на телевидении и радио) проектов, направленных на обучение и воспитание подрастающего поколения, формирование у них активной жизненной позиции, гражданских установок;
- развитие детского образовательного туризма;
- активизация использования потенциала детских и детско-взрослых неформальных объединений и сообществ (таких как общества исторической реконструкции, ролевые игры и пр.) для достижения образовательных целей [3].

Необходимо указать, что в настоящее время в нашей стране осуществляется масштабная поддержка инновационной деятельности в сфере дополнительного образования детей. Так, в декабре 2015 г. был утвержден перечень федеральных инновационных площадок (ФИП) в сфере дополнительного образования детей. На базе этих площадок в 2016-2020 гг. будет осуществлена поддержка 39 организаций из 33 регионов нашей страны, в состав которых вошли дома и дворцы детского творчества, центры, университеты, реализующие разнообразные проекты в сфере научно-технического творчества, экологии, краеведения, работы с талантами в каникулярный период.

Также в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. реализован механизм поддержки пилотных проектов для инновационного обновления содержания и технологий дополнительного образования. Для этих целей в 2016–2017 гг. из федерального бюджета были субсидированы 32 государственные и негосударственные организации дополнительного образования детей (центры экологии, краеведения и туризма, детского творчества, станция юных натуралистов и пр.) из 28 регионов России. Представленные инновационные проекты отличались разнообразием по содержанию: летние школы, сезонные сборы, детские технопарки, пакетные программы робототехники, сеть школьных лесничеств, мобильный центр инженерно-технического творчества и др. [1].

При этом отмечается, что механизмов использования и распространения инновационных образовательных практик посредством поддержки федеральных инновационных площадок фактически не сложилось. Используемые для реализации этих проектов механизмы стимулирования и распространения инноваций не обнаруживают пока признаков системности и устойчивости, однако имеют ярко выраженные локальные эффекты, что свидетельствует в пользу необходимости продолжения поддержки проектов инновационного характера в дополнительном образовании детей с использованием современных решений в сфере менеджмента знаний и инноваций.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что потребность в инновационном преобразовании системы дополнительного образования детей в соответствии с особенностями нового поколения только увеличивается. Такая трансформация невозможна без инновационной деятельности педагогов, которая

позволяет учесть особенности и интересы подрастающего поколения Z, обеспечить выполнение задач, стоящих перед системой дополнительного образования.

Перед системой дополнительного образования детей стоят серьезные задачи, связанные с поиском эффективных способов, средств и форм психолого-педагогического воздействия на представителей нового поколения.

Литература:

1. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под ред. Косарецкого С.Г., Фрумина И.Д. М. Издательский дом Высшей школы экономики. 2019. 280 с. doi:10.17323/978-5-7598-1956-1.
2. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия, психология, педагогика. 2016. Т.6. Вып. 12. С. 58-63.
3. Золотарева А.В., Куличкина М.А., Синецын И.С. Концепция обеспечения доступности дополнительных общеобразовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 61-74.
4. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. No 2 (42). DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6
5. Левада Ю. Поколения 20 века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001.
6. Лумпиева Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов. URL: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748> (дата обращения 16.09.2020).
7. Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. No 2. С. 8-20.
8. Нечаев Н.Н., Дурнева Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. No 1. С. 36-45.
9. Ушканов А.Ф. Поколение X и поколение Y: факторы трансформации из «ради светлого будущего» в «здесь и сейчас» // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2018. Т. 7. №1. С. 170-180.
10. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений. URL: <https://www.psych.ru/library/2581> (дата обращения 16.09.2020).
11. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка и Validata // Янгспейс. 2017. No 11. Режим доступа: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi> (дата обращения 16.09.2020).
12. How N., Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. 2000.

Педагогика

УДК 371

доктор филологических наук, профессор Савченко Любовь Васильевна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ИЗДАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска методологических и методических основ процесса освоения будущими издателями метапредметных образовательных результатов. В исследовании обосновывается мысль о том, что внедрение в учебно-воспитательный процесс проектной технологии и привлечение будущих издателей к проектной деятельности позволит повысить уровень освоения учениками метапредметных образовательных результатов. В статье рассмотрены теоретические аспекты проектной деятельности и метода проектов, обоснована роль проектной технологии относительно решения проблемы повышения уровня освоения обучающимися метапредметных образовательных результатов.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектирование, проектная деятельность обучающихся, метапредметные образовательные результаты, принцип метапредметности, метапредметный подход в образовании, метадеятельность обучающихся, образовательные стандарты, современные требования к результатам образования.

Annotation. The article deals with the problem of searching for methodological and methodological foundations of the process of mastering metasubject educational results by students. The study substantiates the idea that the introduction of project technology in the educational process and the involvement of students in project activities will increase the level of development of metasubject educational results by students. The article considers the theoretical aspects of project activity and the project method, justifies the role of project technology in solving the problem of increasing the level of students' development of metasubject educational results.

Keywords: project, project method, design, project activity of students, metasubject educational results, metasubject principle, metasubject approach in education, students' meta-activity, educational standards, modern requirements for educational results.

Введение. Методологическими ориентирами современного образования является его личностно-ориентированный характер, принципы гуманизации и гуманитаризации. Сегодня содержание образования рассматривается как одно из условий становления личности, успешного вхождения ее в жизнь общества.

Перед современным образованием стоит задача обучить, воспитать и подготовить будущего гражданина и специалиста к активной продуктивной жизнедеятельности в стремительно изменяющихся социокультурных, экономических, политических и мировоззренческих условиях. В этой связи возникает потребность формирования у будущих издателей метапредметных знаний и компетенций, универсальных учебных действий, гибкого мышления, что в совокупности направлено на развитие у них умения учиться и применять полученные навыки и информацию для поиска оптимальных решений типичных и нестандартных жизненных и профессиональных ситуаций [1].

Так, современное образование берет курс на реализацию подготовки будущих издателей в образовательных организациях различного типа с учетом принципа метапредметности.

Для освоения будущими издателями метапредметных образовательных результатов, наряду с предметными и личностными, необходимо не только обновление содержания образовательных программ, но и технологий, методов и форм обучения подрастающего поколения. Одной из эффективных педагогических технологий, применение которой в учебно-воспитательном процессе учреждений образования позволит повысить уровень освоения обучающимися метапредметных образовательных результатов, современные исследователи обосновывают проектную технологию.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность будущих издателей строится на применении в образовательном процессе метода проектов. Данный метод был разработан и внедрен в образовательную практику в первой половине XX века (Дж. Дьюи, В. Килпатрик) [5; 6]. Он обрел новую актуальность в современном информационном обществе. В частности, возросла популярность обращения к методу проектов в учебно-воспитательном процессе в контексте внедрения образовательных стандартов второго поколения.

В основу метода проектов положена идея, которая составляет суть понятия «проект» – то, что можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. С педагогической точки зрения, проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [12].

Современными теоретиками педагогической науки метод проектов определяется как личностно-ориентированный. В контексте данного метода реализуется обучение, основанное на самостоятельной деятельности учеников по разработке проблемы и оформлению ее практического результата [2; 10; 12].

Согласно определению Е.С. Полат, метод проектов представляет собой способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [11].

В рамках данного исследования нам импонирует подход Р.А. Галушова и Н.И. Зубова, которые определяют метод проектов как систему обучения, гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности, благодаря развитию ее интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем педагога новых товаров и услуг, которые имеют субъективную или же объективную новизну, а также практическую значимость [3].

Метод проектов как педагогическая технология включает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своему содержанию.

Систему целеполагания метода проектов составляют:

- формирование познавательных навыков у обучающегося;
- развитие умения независимо конструировать свой багаж знаний, ориентируясь в информационном пространстве;
- воспитание собственного критического и творческого мыслительного процесса.

По словам И.В. Домбровской, «важнейшей сущностной характеристикой метода проекта является его способность вовлекать в процесс эмоциональную, этическую, эстетическую сферы личности участников, которые зачастую остаются вне фокуса внимания» [4, с. 132].

На основе изложенного, под термином «проектная деятельность» будем понимать конструктивную и продуктивную деятельность личности, направленную на решение жизненно значимой проблемы, достижение конечного результата в процессе целеполагания, планирования и осуществления проекта.

В рамках образовательной деятельности, в отличие от иных видов проектной деятельности человека, работа обучающихся над проектом – это одновременно и процесс, и результат. Иными словами, педагог, привлекающий учеников к проектной деятельности, заинтересован не столько тем результатом (продуктом), на достижение (создание) которого направлены усилия обучающегося, сколько теми личностными образованиями (система знаний, умения, навыки, компетенции), которые сформируются у него в ходе работы над проектом.

В структуре проектной деятельности можно определить следующие компоненты: мотив, цель, способы, средства, предмет, результат. Главной характерной составляющей проектной деятельности является проблема, а точнее – проблемная ситуация, которая является типичной для определенной социальной группы или культурного явления [2].

Анализ требований современных государственных образовательных стандартов позволяет прийти к выводу, что ведущей задачей школы и учреждений дальнейшего обучения юных граждан России является формирование умения учиться. Данное умение выступает существенным фактором повышения эффективности освоения будущими издателями знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. Новые требования к результатам образования обосновывают необходимость реализации реформирования и совершенствования содержания и форм обучения с опорой на принцип метапредметности, который выступает сегодня ведущим условием достижения высокого качества образования [7].

Так, в современных условиях актуализируется потребность обращения к метапредметному подходу в образовании. Данный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. Реализация обучения с опорой на принцип метапредметности позволяет интегрировать содержание учебных дисциплин, компилировать наиболее эффективные дидактико-методические направления развития предметной формы знания, открывает новые перспективы развития форм образовательной деятельности [7].

Реализация обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, согласно ведущим актуальным педагогическим концепциям, направлена на достижение будущими издателями не только предметных и личностных, но и метапредметных результатов, комплексно направленных на формирование устойчивого умения учиться и иных универсальных учебных действий.

Разделяя мнение А.А. Кузнецова, термин «метапредметные результаты образовательной деятельности» будем понимать как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [8].

К обобщенным образовательным результатам, имеющим метапредметный характер, исследователи относят следующие:

- группы умений, которые в совокупности направлены на развитие способности личности организовывать собственную деятельность;
- знания, умения, навыки, способности, мотивы, составляющие ключевые компетенции, имеющие универсальное значение;
- готовность к профессиональному выбору и непрерывному совершенствованию в рамках профессии [7; 8].

С целью достижения будущими издателями метапредметных образовательных результатов в учебно-воспитательный процесс необходимо внедрение эффективных традиционных и инновационных технологий, методов и форм обучения.

Повышение уровня освоения метапредметных знаний и универсальных учебных действий, по мнению В.С.Лазарева, возможно путем обращения к проектированию в образовательной деятельности, так как оно «содержит специальные средства, позволяющие лучше анализировать проблемные ситуации, понимать, в чем состоит проблема, выявлять возможности для ее решения, оценивать, какие из существующих возможностей использовать предпочтительней, проектировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы достижения целей, оценивать риски и снижать их» [9, с. 302]. В данном контексте проектирование понимается в значении категории преобразовательной деятельности, которая конструируется проектом.

В ходе работы над проектами у обучающихся формируются необходимые метапредметные умения, а именно:

- анализировать проблемные ситуации;
- проектировать цели;
- выдвигать и проверять гипотезы;
- планировать достижение целей;
- оценивать решения и делать обоснованный выбор;
- ставить и решать познавательные задачи;
- эффективно работать в творческом коллективе [9].

Выводы. Реализованное исследование позволяет прийти к выводу, что технология проектирования на сегодня – одна из наиболее распространенных видов обучающей и исследовательской работы. Она рассматривается как альтернатива классно-урочной системе в учебных заведениях, средство расширения познавательного кругозора обучающихся, возможность разнообразить и оптимизировать формы и методы обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Проектная деятельность будущих издателей эффективна, когда применяется как дополнение к другим видам урочного или внеурочного обучения, как средство ускоренного роста в личном и академическом плане. Вовлечение обучающихся в проектную деятельность обеспечивает приоритет метапредметных социально значимых знаний и умений, что соответствует парадигме личностно-ориентированного гуманистического образования, так как именно такие знания и умения позволяют личности успешно реализоваться в социуме и профессиональной деятельности на протяжении жизни.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010.
2. Балабанова О.И. Метод проектов при формировании технологической мобильности студентов техникумов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1
3. Галустов Р.А., Зубов Н.И. Творческие проекты студентов ТЭФ. Под ред. Р.А. Галустова. – Брянск: Издательство БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. – 152 с.
4. Домбровская И.В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 132-137.
5. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе — на стороне подростка. – 2002. – № 3 <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8>
6. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе; [пер. с англ. Е.Н. Янжул]. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
7. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос.акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008
8. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2.
9. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292-307.
10. Лебедева А.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьная технология. – 2002. – №5. – С.116-120.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е.С. Полат. – М: Издательский Центр «Академия», 2001.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна
 Российский университет транспорта (г. Москва);
 кандидат технических наук, доцент Петров Александр Алексеевич
 Российский университет транспорта (г. Москва)

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема построения концептуальной модели образовательного процесса в высшей школе и роль в ней рефлексивного компонента. Для разработанной модели выделены формы, типы и виды рефлексии, образующие рефлексивный компонент предложенной модели образовательного процесса высшей школы. Описаны четыре подхода к изучению рефлексивного компонента предложенной модели. В статье обосновывается значимость рефлексивного компонента в предложенной концептуальной модели высшего образования на современном этапе развития мирового социума с целью повышения уровня цифровизации образования, коммуникативной культуры отдельной личности и общества в целом. В работе проанализированы основные методологические аспекты рефлексивного компонента концептуальной модели образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: рефлексия, дистанционное обучение, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the actual problem of constructing a conceptual model of the educational process in higher education and the role of the reflexive component in it. For the developed model, the forms, types and types of reflection that form the reflexive component of the proposed model of the higher school educational process are highlighted. Four approaches to the study of the reflexive component of the proposed model are described. The article substantiates the importance of the reflexive component in the proposed conceptual model of higher education at the present stage of development of the world society in order to increase the level of digitalization of education, the communicative culture of an individual and society as a whole. The paper analyzes the main methodological aspects of the reflexive component of the conceptual model of the educational process in higher education.

Keywords: reflection, distance learning, educational process.

Введение. Главное стратегическое направление совершенствования современного образования строится на основе компетентностного подхода и заключается в его цифровизации. Успешность развития данного направления зависит от научной квалификации, профессионально-педагогической компетентности научно-педагогических кадров. Новые социально-экономические и социокультурные условия, возникшие в современном обществе, а также внедрения быстрыми темпами дистанционного образования на всех уровнях (от начальной школы до высшей) обуславливают необходимость разработки новой концепции обучения, в которой основное внимание будет уделено рефлексивному компоненту. Необходимо отметить, что проблема анализа педагогических исследований последних лет позволяет обосновать высокий интерес ученых к проблемам внедрения различных моделей образовательного процесса в высшей школе. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана осознанием роли и последствий процессов глобализации, межкультурных конфликтов и других социокультурных процессов, характеризующих данный этап развития современного мирового общества.

Изложение основного материала статьи. Изменение требований к качеству обучения и качественные изменения современной социальной среды ведут к изменению требований к квалификации преподавателей высшей школы, пересмотру и дополнению концептуальных моделей образовательного процесса.

Наряду с научной квалификацией преподавателей, все большее внимание приобретает такая составляющая, как владение ими новыми цифровыми и дистанционными технологиями. Причем данная составляющая нуждается в постоянном осмыслении, обновлении, наполнении и совершенствовании. Преподавателю требуется осмыслить свою деятельность через стереотипы своего опыта, что является необходимой предпосылкой для возникновения инноваций. Студентам в свою очередь приходится осваивать новые знания при помощи неизвестных им ранее информационных ресурсов, осмысливать самостоятельно полученную информацию, мотивировать себя самостоятельно к обучению через осознание своего «Я». В этом контексте будем говорить о рефлексивном компоненте разработанной нами модели педагогического процесса в высшей школе.

Существуют различные трактовки понятия рефлексия:

- Пьер Тейяру де Шардену трактовал рефлексия как отличительную черту человека позволяющую его отделить от зверей, благодаря ей человек может не просто что-то знать, но ещё и осознавать что он знает (1);

- Эрнсту Кассиреру, понимал рефлексия как «способности выделять из всего нерасчленённого потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание» (2);

- А. Буземан, определил рефлексия как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» (2).

Об образовательном процессе в высшей школе в современных условиях будем говорить, как о рефлексивно-инновационном процессе, помещенном в образовательную среду вуза и общества в целом, развивающем рефлексивно-творческие способности студентов и преподавателей. Впервые понятия рефлексивно-инновационный процесс и рефлексивно-творческие способности внедрили психологи И.Н. Семёнов, и С.Ю. Степанов.

Целесообразно в предложенной модели современного образовательного процесса в высшей школе выделить такие формы рефлексии, как индивидуальную и коллективную. Актуально рассмотреть следующие типы рефлексии -интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная. Все выделенные формы и типы рефлексии образуют рефлексивный компонент предложенной нами модели образовательного процесса в высшей школе.

В процессе разработки своей модели мы опирались на идеи особенной роли рефлексии в развитии личности выдвинутой Е. П. Варламовой и С. Ю. Степановой, а так же опирались на философскую платформу Э. Гуссерля, для которого рефлексия оказывается «способом видения» (3).

В образовательной среде рефлексивный компонент связывает студента и преподавателя, следовательно, определяет цели обучения (со стороны преподавателя и со стороны студента), методы обучения (со стороны преподавателя и студента), формы обучения со стороны преподавателя и студента).

Мы использовали четыре подхода изучению рефлексивного компонента образовательного процесса:

- кооперативный - при анализе и проектировании коллективной деятельности с учётом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а также кооперации их совместных действий;

- коммуникативный (социально-психологический) - при анализе развитого общения и межличностного восприятия;

- когнитивный или интеллектуальный - при анализе умения субъекта образовательного процесса выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия;

- личностный (общепсихологический) - построение новых образов себя, своего «я», в результате определения целей обучения (студентами и преподавателями).

В рефлексивном компоненте образовательного процесса можно выделить следующие виды рефлексии:

1. Ситуативная рефлексия — выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» преподавателя и студента, а также, включает в себя способность субъектов образовательного процесса соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

2. Ретроспективная рефлексия — служит для анализа преподавателями и студентами уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом.

3. Проспективная рефлексия — включает в себя размышления преподавателей и студентов о предстоящей деятельности, их представления о ходе деятельности, планировании, выборе наиболее эффективных методов и форм её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов.

В качестве примера, рассмотрим работу предложенной модели на организации образовательной деятельности кафедры «Нетягловый подвижной состав».

Первый компонент предложенной модели – это образовательная среда. Образовательная среда состоит из образовательной среды вуза и сторонних информационных ресурсов, которыми пользуются студенты.

Образовательная среда вуза создается кафедрами, работниками университета на базе АСУ МИИТ. Кафедры размещают методические материалы (рабочие программы, фонды оценочных средств, тесты и задания различных типов, видео лекции, презентации занятий, виртуальные лабораторные работы). Работники университета размещают электронные ресурсы библиотек, расписание и другое. Происходит осмысление преподавателями всего процесса обучения и его целей, своей профессиональной деятельности, своего «Я». Преподаватели могут выбрать форму обучения (дистанционную, заочную в классическом варианте). В дистанционной форме разрешается проводить лабораторные работы с виртуальным обеспечением. Практические занятия по техническим предметам проводятся очно. Преподаватели ведущие дистанционные занятия заранее создают в системе TIMS команды с наименованием дисциплин и групп. Размещают сами необходимые методические материалы и рекомендации.

Все участники образовательного процесса осмысливают цели, методы и формы обучения. Запускается процесс мотивации студентов к образовательной деятельности.

Очень часто возникают проблемы при дистанционной форме обучения. По нашим опросам:

- только 58% студентов заочников пятых и шестых курсов, по специальностям кафедры, способны учиться самостоятельно;

- 35 % студентов заочников заранее знакомятся с программой и фондом оценочных средств по изучаемой дисциплине;

- у 37% опрошенных возникают сложности с техническим обеспечением, необходимым для дистанционного обучения;

- у 25% возникают сложности при использовании в обучении новых программных средств;

- 87 % студентов пятых и шестых курсов задумывались о целях своего обучения;

- 65 % преподавательского состава неохотно используют новые информационные технологии в образовательном процессе (сказывается нехватка молодых специалистов в вузе, большая часть преподавательского состава в возрасте 50 лет и выше);

- 89 % преподавателей анализирует свою выполненную деятельность;

- 57% студентов анализируют свою выполненную деятельность;

- 53% студентов считает, что могут скорректировать свою деятельность самостоятельно в процессе обучения;

- 65 % процентов опрошенных студентов 5-6 курсов считают, что преподаватели кафедры в полной мере учитывают их личный потенциал.

Все структурные компоненты внедряемой нами модели направлены на практическую деятельность преподавателя высшей школы в виде умений моделировать различные педагогические процессы. Рефлексивный компонент модели позволяет мобилизовать личный потенциал преподавателя и студента, которые приобретены в процессе образовательной деятельности. Нужно отметить, что рефлексивный компонент предложенной нами модели развивается поэтапно, к ним отнесем:

1. Анализ студентами собственной направленности (цели обучения, мотивов, своего «Я») и деятельности в процессе обучения.

2. Анализ преподавателями своей личности и профессиональной деятельности.

3. Развитие у студентов определенных качеств личности и навыков, необходимых в процессе обучения и профессиональной деятельности.

4. Совершенствование у преподавателей высшей школы качеств и профессиональных навыков, необходимых в дальнейшем в работе.

Выделим в нашей модели объекты деятельности преподавателя высшей школы и обучающегося студента. К объектам деятельности студента отнесем:

- 1) информация - методическая документация, предоставленная преподавателем, информация по изучаемым предметам добытая самостоятельно;
- 2) деятельность - образовательная (обучение самостоятельное и под руководством преподавателя), организационная (планирование студентами своего образовательного процесса);
- 3) люди - сокурсники, преподаватели, сотрудники высшего учебного заведения.

К объектам деятельности преподавателя высшей школы отнесем:

- 1) информация – нормативная и методическая документация, научная информация по преподаваемым дисциплинам;
- 2) деятельность - образовательная, организационная, управленческая, научно-методическая работа;
- 3) люди - студенты, преподаватели, сотрудники высшего учебного заведения.

Выводы. Реализации целей и задач образования на современном этапе социокультурного развития общества предусматривает формирование рефлексивного компонента во внедряемой в обучение модели. Квалифицированные специалисты должны обладать высоким уровнем рефлексии, коммуникативности и сформированности компетенций по всем изучаемым дисциплинам. Все это обосновывает потребность реализации, предложенной нами модели в образовании. Сформированная нами концептуальная модель образовательного процесса в высшей школе, ведет к созданию благоприятных условий для самостоятельного обучения студентов под руководством преподавателей в соответствии с требованиями современного общества.

Понятие «рефлексивный компонент» концептуальной модели образовательного процесса высшей школы мы трактуем как направленный, закономерный процесс качественного изменения личностей преподавателя и студента, способствующий улучшению всего образовательного процесса в целом. Его основу составляет личностная направленность студента и преподавателя на анализ и осознание себя, своего личностного потенциала, своей деятельности.

Внедрение данной модели оказало положительное влияние на желание преподавателей и студентов быть активными и творческими участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Вошинин А.В. Психология рефлексии в деятельности тренера. 2013. — 216 с. — ISBN 978-5-9908063-0-6.
2. Григорьев С.Г., Гришкун В.В. Учебник-шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования» // М.: Исмо РАО, 2015. — 225 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с. — ISBN 5-9270-0052-5.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. — М.: ИП РАН, 2002.
5. Ладенко И.С. Модели рефлексии. — Новосибирск.: Изд-во «Институт философии и права СО РАН», 1992. — 80 с. — ISBN 5-85618-043-7
6. Реморенко И.М., Григорьев С.Г., Гришкун В.В. Подходы к интеграции средств информатизации образования: «Умная аудитория» / Реморенко И.М., Григорьев С.Г., Гришкун В.В. // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. - 2013, №4 (44) — 80 с.
7. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. — М.: «Когито-Центр», 2010. — 304 с. — ISBN 978-5-89353-271-5.
8. Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Историография проблемы формирования профессионального имиджа студента технического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №4. — С. 131-138.
9. Смирнова Ж.В., Мухина М.В. Модернизация процесса подготовки студентов вуза с применением модульного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 827-829.
10. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. — Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2000. — 358 с.
11. Шаров А.С. Жизненные кризисы в развитии личности: Учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. — Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. — 166 с. — ISBN 5-8149-0282-5 (См.: Глава 2. Онтология рефлексии: функции и механизмы).
12. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. — М.: Наследие ММК, 2005. — 800 с. — ISBN 5-98808-003-0.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Царан Александр Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье педагогическое взаимодействие рассматривается как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, формы взаимодействия, стили руководства.

Annotation. In the article, pedagogical interaction is considered as the mutual influence of teachers and children on each other, as a result of which the process of their personal growth and change is carried out.

Keywords: interaction, pedagogical interaction, forms of interaction, leadership styles.

Введение. Основой процесса профессионального становления обучающегося в вузе является взаимодействие тех сторон, которые в нем участвуют. При единой направленности это взаимодействие, прежде всего, преподавателей и студентов.

Взаимодействие – это одна из основных философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменения состояния или взаимопереход. Это обстоятельство побудило нас обратиться к анализу сущности данного феномена, указывающей, что само общество надо рассматривать как продукт взаимодействия людей, что при изучении природы, истории человечества, особенно духовной деятельности, первоочередным делом выступает выявление бесконечного сплетения связей и взаимодействий, так как вне взаимодействия ни один материальный объект существовать не может [23].

В психологическом словаре взаимодействие трактуется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [21, с. 51].

Изложение основного материала статьи. Вслед за В.Г. Мараловым [13, с. 6] мы считаем, что в широком плане *педагогическое взаимодействие* можно определить как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения. При этом особо отметим, что еще Л.С. Выготский, подчеркивая активность всех сторон педагогического взаимодействия, отмечал: «Активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [5, с. 89].

Исходя из вышеизложенного, процесс профессионального становления обучающихся мы рассматриваем как специально организованное педагогическое взаимодействие. Это взаимодействие составляет сущностную характеристику рассматриваемого процесса и, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и студентов, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Оно включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение студентом и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя.

С точки зрения рассматриваемой проблемы, заслуживает внимания теория транзактного анализа, основоположником которой является Э. Берн. Центральное место в концепции Э. Берна [2] занимают позиции, которые может принимать человек по отношению к другому человеку. Это позиции: Родителя - состояние, сходное с состоянием Я родителей; Взрослого - состояния Я, направленные на объективную оценку реальности; Ребенка - состояния Я, напоминающие состояния и поведение ребенка. Взаимодействуя с другими людьми, мы занимаем одну из указанных позиций, как и наш партнер по общению.

Обращение одного человека к другому называется транзакционным стимулом, а ответ - транзакционной реакцией. Общение рассматривается как обмен транзакциями, при этом каждый из общающихся, как мы отмечали, занимает одну из позиций: Родителя, Взрослого или Ребенка. Э. Берн выделяет три основных формы общественной деятельности, где осуществляется взаимодействие - это процедуры и ритуалы, времяпрепровождения и игры. Основная идея Э. Берна состоит в том, что все трудности общения заключаются в том, что все люди, вместо того, чтобы быть искренними и непосредственными во взаимоотношениях друг с другом, играют в многочисленные игры. Суть психологической помощи человеку, по мнению Э. Берна, заключается в том, чтобы помочь ему отказаться от игр, достигнуть состояния независимости. Это можно сделать посредством высвобождения или пробуждения трех способностей: «включенности в настоящее», «спонтанности» и «близости».

Не анализируя достоинства и недостатки теории транзактного анализа Э. Берна, отметим, что некоторые ее положения заслуживают внимания и изучения, оказываются полезными при исследовании специфики не только общения взрослых людей, но и непосредственного педагогического взаимодействия.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса в исследованиях по педагогике и психологии рассматриваются в двух аспектах: учебно- педагогического сотрудничества и собственно общения. И хотя эти две стороны педагогического взаимодействия взаимосвязаны, в первом случае речь идет,

преимущественно, о стилях руководства учебной деятельностью со стороны педагога и формах совместной деятельности учащихся, а во втором - о функциях, параметрах, уровнях, сторонах общения как такового. Наиболее изученными являются формы общения, стиль руководства, тип отношений. Следует отметить, если формы общения рассматриваются в зависимости от возрастных закономерностей развития общения ребенка, то стиль руководства и тип отношения определяется позицией педагога.

Остановимся на формах взаимодействия. Попытка рассмотреть взаимодействие через своеобразие общения детей со взрослыми была предпринята М.И. Лисиной и ее сотрудниками, в частности, ими были выделены следующие формы общения со взрослыми: ситуативно-личностное общение, ситуативно-деловое общение, внеситуативно-познавательное общение, внеситуативно-личностное общение. Знание закономерностей общения, его основных форм дает возможность взрослому «подтягивать» (М.И. Лисина) деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития», выправлять недочеты и отклонения в развитии [11].

Рассматривая взаимодействие обучающего и обучаемого, В.К. Дьяченко выделяет формы общения в зависимости от разнообразных форм обучения, а именно: парную, групповую, коллективную. По его мнению, коллективная форма общения, а в частности, общение в парах сменного состава является перспективной формой общения и главным средством индивидуального развития учащихся [7]. Для нашего исследования важно то, что организация коллективной деятельности, как доказано К.Я. Вазиной [4], непосредственно связана с рефлексией, где коллективная мыследеятельность выступает ведущим параметром управления.

В современной психолого-педагогической литературе широко рассматривается проблема стилей руководства с воспитанниками. Стиль педагогического общения проявляется в педагогически организованном пространстве, где осуществляется взаимодействие субъектов общения и где реализуется индивидуальный способ самоосуществления учителя, который и является инициатором взаимодействия.

Опираясь на исследования по проблеме стилей педагогического руководства учащимися [9; 10; 14; 19], можно выделить наиболее распространенные стили: авторитарный, попустительский, демократический стили руководства на разных этапах возрастного развития личности.

Для демократического стиля руководства характерна тенденция широкого контакта с учащимися, установление близкой дистанции, предоставления права учащегося на свою позицию, личностный подход, стимулирование учеников к деятельности путем одобрения, юмора, учет критических замечаний со стороны учеников, отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценках, стереотипности [8].

Авторитарный стиль руководства в педагогической деятельности характеризуется стремлением к единоличному управлению группой учащихся, установлением жесткого контроля, ситуативным подходом, частотой использования запретов и ограничений [19, с. 143]. Авторитарная педагогика, по мнению Н.Ф. Масловой [14], приводит к заниженной самооценке у учащихся, порождает мнение, что кто сильнее - тот прав, развивает неуверенность в себе, мешает формированию коммуникативных качеств личности. Кроме этого, продолжает она, искажаются представления о ценностях, об оценке качеств личности, таких как безответственность, власть, культивирование внешней привлекательности.

Характеризуя попустительский стиль педагогического руководства воспитанниками, исследователи отмечают, что он самый низкий и обусловлен ситуацией, учитель с таким стилем работы фактически самоустраивается от ответственности за происходящее, не вмешивается в жизнь коллектива, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям.

Следует отметить, что на практике чаще встречаются педагоги со смешанными стилями руководства, многое зависит еще от типа отношения к обучающимся. И как отмечает Ю.М. Кондратьев, «реализуя определенный стиль руководства, учитель, как правило, решающим образом влияет на формирование того или иного типа взаимоотношений в учебно-воспитательном коллективе» [9, с. 26].

Интересные данные были получены Н.А. Березовиным и Я.Л. Коломенским, они выделили пять типов отношений учителя к школьникам: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный. Эти авторы показали, как различие стилей влияет на оценку учителем социально-психологической ситуации в детском коллективе и на саму эту ситуацию, на оценку школьниками учителя и взаимоотношений с ним учащихся [3].

Интересны результаты работы, представленные Р.М. Мироновой [15] в рамках изучения проблемы влияния стиля руководства и типа отношения к детям на их психическое развитие и социально-психологические характеристики группы. Она показала, что оптимальных результатов достигают педагоги с демократическим стилем руководства и уважительным отношением к ребенку.

Безусловно, все вышесказанное относится и к высшей школе. Но, учитывая тот факт, что в высшей педагогической школе обучаются заинтересованные в получении знаний студенты, то становится очевидным, что взаимодействие в педагогическом процессе вуза имеет свои специфические особенности. В процессе взаимодействия с будущими учителями преподаватель должен открывать путь к собственному «Я», усиливать их личностное начало, оказывая помощь в осознании уникальности и неповторимости индивидуальности каждого студента посредством совместного поиска и открытия нереализованных еще личностных возможностей и ценностей. Вышесказанное достигается посредством включения студентов в ориентированные разнообразные виды деятельности, внимательного изучения их успехов и неудач, анализа проявлений с точки зрения их потенциала для настоящего и будущего.

Как показали исследования В.Г. Маралова [13], стиль общения оказывает существенное влияние на динамику активности личности. Им доказано, что только при демократическом стиле взаимодействия ребенок сохраняет привычный уровень активности или даже повышает ее качество. При других стилях возможны деформации активности личности. Данное утверждение должно быть взято на вооружение и преподавателями вузов. А для того чтобы не подавлять активность студентов необходимо, чтобы в работе преподавателя преобладал демократический стиль управления взаимодействием. В основе такого взаимодействия лежит процесс совместного личностного изменения и студентов, и преподавателей (это изменение может быть как позитивным, так и негативным). Описанные нами позиции (по Берну), формы общения, стили руководства и типы общения не отражают всего его многообразия, однако подводят нас вплотную к возможности выделить некоторые достаточные и необходимые параметры педагогического взаимодействия, характерного для рефлексивного управления.

В первую очередь необходимо выделить типы взаимодействия и описать характерные их особенности. Их знание поможет преподавателям избежать ошибок в рефлексивном управлении процессом профессионального становления студентов в вузе. Первый тип взаимодействия базируется на субъект-объектных связях, где воплощается принцип доминирования педагога. Второй – на субъект-субъектных связях, где реализуется принцип паритета, равенства позиций. Третий тип основывается на объект-субъектных связях, где педагог принимает подчинительную позицию. Перейдем к характеристике каждого типа взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие, построенное на субъект-объектных связях. Традиционное понимание педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на студента с целью формирования личности с заданными качествами, построенного на субъект-объектных связях, называют тоталитарным, моносубъектным подходом [18]. Такой подход отождествляет педагогический процесс с особым видом профессиональной деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Этот подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. Личность рассматривается как объект приложения воспитательных воздействий. В соответствии с этим студенту отводится пассивная роль, он находится в «страдательной» позиции, то есть позиции обязательности, долженствования. Ценятся только те качества, в которых реализуются принципы доминирования педагога и подчиненное положение обучаемого: исполнительность, дисциплинированность, нормативность в поведении, способность воспроизводить точно и в нужный момент усвоенное [12, с. 10].

Основным стилем руководства профессиональным становлением студентов при субъект-объектных связях является авторитарный, устанавливающий прочную зависимость всех обучающихся от единоличной воли, неважно, как эта зависимость будет выражена - прямо или опосредованно. И как точно подметил Ю.П. Азаров: «педагог-авторитарист до предела сужает сферу самостоятельной деятельности, поощряя лишь ту, которая способствует бессловесному послушанию, разобщению» [1, с. 77]. Такое взаимодействие определяет позицию «жесткой дисциплины» как стиль взаимоотношения. Учителя при этом мало интересует психические особенности и состояние учеников [22, с. 31-32].

Взаимодействие, построенное на субъект-объектных связях, интерпретируется как учебно-дисциплинарная модель, которая в литературе характеризуется следующими признаками: «цель - вооружить необходимыми компетенциями; лозунг в ходе взаимодействия – «Делай, как я!»» [17, с. 243].

Ряд авторов отмечают [20], что традиционная учебно-дисциплинарная модель является следствием некритического (а в нашей концепции нерефлексивного) отношения субъекта управления, а в следствии чего и автоматический перенос в педагогическую практику основной догмы теории управления: субъект управления дополняется объектом управления [20, с. 85].

В качестве непосредственного психологического механизма, обуславливающего существование субъект-объектных связей педагогического взаимодействия, выступает механизм принятия педагогом на себя позиции Родителя (по Э. Берну), следовательно, студент автоматически ставится в позицию Ребенка. Согласно же стереотипам поведения родителя, он должен руководить, управлять, наставлять студента, обучать его, имеет право требовать, контролировать, приказывать, добиваться послушания. Ребенок, в свою очередь, принимает свою позицию и должен беспрекословно подчиняться, выполнять все, что от него требуют, либо капризничать, упрямиться.

Охарактеризуем тип взаимодействия, в основе которого лежат объект - субъектные связи. На взаимодействии подобного рода базируется теория спонтанного развития личности, осуществляющегося, главным образом, под влиянием биологического и социального наследия. В данном положении в качестве субъекта фактически выступает ребенок, учащийся, педагогу же отводится пассивная роль. Задача педагога состоит прежде всего в том, чтобы *приспосабливаться* к желаниям детей, создавать условия и предпосылки для их спонтанного развития. В объект-субъектных связях источником принуждения выступает не взрослый, а ребенок. Доминирующим стилем руководства выступает либерально-попустительский стиль, а генеральным типом отношений со стороны воспитателя - угодливо-восхищающийся. В настоящее время объект-субъектные связи чаще встречаются в практике семейного воспитания, где ребенок выступает «ведущим», в роли всеобщего любимца, когда все его малейшие прихоти тут же удовлетворяются.

Остановимся на характеристике типа взаимодействия, основанного на субъект-субъектных связях. А.С. Макаренко не раз писал, что основной педагогический порок - отношение к ребенку как к объекту воспитания [12]. Он предупреждал о том, что нельзя забывать, что ребенок не хочет быть пассивным, что для себя он живой человек. «Эффективность взаимодействия резко возрастает, если педагоги не воспринимают учащихся только как объект своих воспитательных воздействий» [6, с. 75-76]. Система субъект-субъектных отношений в педагогике получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно-ориентированной модели взаимодействия. В данном случае обе стороны, и преподаватель, и студент, в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса.

В педагогике сотрудничества важнейшее место занимает субъект – субъектное взаимодействие. Так, например, Ш.А. Амонашвили пишет, что педагогика сотрудничества в такой же мере не есть абсолют для педагогической науки и практики. Она одно из возможных направлений - не более - демократизация и гуманизация педагогического процесса, проникновения в него духа взаимопонимания и гуманности [17, с. 159]. Сотрудничество в отношениях «преподаватель – студент» реализуется в общей жизнедеятельности вузовских коллективов, принимая различные формы: содружество, соучастие, сопереживание, сотворчество, соуправление.

Позиция «сотрудничества» во взаимодействии с обучающимися характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. В основе таких отношений, как отмечает М.М. Рыбакова [22], лежит хорошее знание каждого ученика, терпимость к их неудачам в усвоении учебного предмета и поведению. При таком стиле взаимоотношений студент верит, что преподаватель готов ему помочь. При педагогическом взаимодействии, построенном на субъект-субъектных связях, как считает Ю.Н. Кулюткин, основным качеством личности педагога является способность идентифицировать (условно отождествлять) себя с учеником, встать на его позицию, разделить его переживания, увидеть глазами ребенка волнующие его проблемы, его взаимоотношения с другими учащимися [16]. А это требует от педагога постоянно проявлять

интерес к личности ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, видеть в нем развивающуюся личность со всеми ее противоречиями и сложностями, взаимоотношениями со сверстниками и учителями.

Ш.А. Амонашвили в своей практической деятельности доказал жизнеспособность педагогики сотрудничества. Принципы педагогики сотрудничества, выстроенные на идее гуманизма, необходимо экстраполировать на организованное педагогическое взаимодействие.

Характеризуя признаки субъект-субъектных отношений, А.Б. Орлов отмечает, что внедрение принципа личностного подхода к детям требует замены моносубъектного экстерналистского подхода на полисубъектный диалогический подход, который предполагает совместный личностный рост учителей и учащихся. В рамках данного подхода он предлагает строить субъект-субъектное взаимодействие на принципах диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации [18].

При этом внутренней психологической основой функционирования системы субъект-субъектных связей, по утверждению В.Г. Маралова, являются позиции, которые занимают педагог и ребенок. Важно, чтобы воспитатель был способен переходить с позиции Родителя на позицию Взрослого, а ребенок, в свою очередь, объективно оставаясь ребенком, тем не менее имел возможность и был способен занимать позицию Взрослого. Только в этом случае действительно возможен диалог, возможно сотрудничество, позитивное развитие и изменение [23, с. 19-20].

Выводы. Подводя итоги изложенному выше, отметим, что педагогическое взаимодействие представляет собой следующую модель «принуждение (субъект-объектный тип связи) – ненасильственность (субъект-субъектный тип связи) – полная свобода (объект-субъектный тип связи)». Не требует доказательства тот факт, что из всех трех приведенных нами типов взаимодействия, наиболее эффективным в высшем профессиональном учебном заведении, где готовят будущего учителя, является взаимодействие субъект-субъектного типа связи.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1985. - 448 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. - М., 1988.
3. Березовин Н.А., Коломенский Я.Л. Учитель и детский коллектив. - Минск, 1975.
4. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. - М.: Педагогика, 1990. - 196 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - М., Т. 1, 1982. - 481 с.; Т. 2, 1982. - 417 с.; Т. 3, 1983. - 368 с.
6. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание, 1984. № 11. - 80 с.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Введение в возрастную и педагогическую психологию. - Минск, 1985.
9. Кондратьев Ю.М. Слагаемые авторитета // Новое в жизни, науке. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание, 1988. - № 4. - 80 с.
10. Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание 1979. № 1. - 48 с.
11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
12. Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - Т. 5. - С. 227- 357.
13. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми: Монография. - М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. - 80 с.
14. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. - Л., 1973.
15. Миронова Р.М. Отношение воспитателя к детям и его влияние на межличностные отношения в группе детского сада // Вопросы педагогики и психологии общения. - Вып. 1. - Фрунзе, 1975.
16. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
17. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
18. Орлов А.Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. - 1988. - № 1. - С. 16-26.
19. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Зязюна. - М.:Просвещение, 1989. - 302 с.
20. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
21. Психология: Словарь. - М., 1990.
22. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.
23. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. 3-е изд. - М.:Политиздат, 1975. - 496 с.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

кандидат исторических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Ищенко Елена Николаевна

Мытищинский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Мытищи)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СПЕЦИФИКИ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема управления коммуникациями в образовательных учреждениях - одна из самых значимых для менеджмента в сфере образования. Эффективный коммуникационный менеджмент востребован в связи со значимыми факторами развития общества: коммуникация рассматривается в качестве одного из основных ресурсов развития и роста организации; эффективные коммуникации являются одним из ключевых факторов развития организации любого типа; коммуникация как процесс обмена знаниями и информацией существенно обуславливает эффективность деятельности в организации.

Ключевые слова: коммуникации, эффективность построения коммуникаций, управление в сфере образования, коммуникационный менеджмент.

Annotation. The problem of managing communications in educational institutions is one of the most significant for management in the field of education. Effective communication management is required due to significant factors in the development of society: communication is considered as one of the main resources for the development and growth of the organization; Effective communication is a key factor in the development of any type of organization; Communication as a process of sharing knowledge and information is essential to the effectiveness of the organization.

Keywords: communications, communication efficiency, education management, communication management.

Введение. Сложность реализации коммуникационного менеджмента заключается в первую очередь в том, что нет четких критериев мониторинга коммуникационной среды, что актуализирует проблемы эмпирических исследований коммуникационного менеджмента в системе университетского образования. Экспериментальная работа по диагностике и оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента осуществлялась на базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» в 2019/2020 учебном году. Испытуемыми стали 54 сотрудника ВУЗа. При организации психолого-педагогического эксперимента мы преследовали следующие цели:

- исследовать уровень эффективности коммуникационного менеджмента, используя операционные методики (Г. Ринне, диагностика эффективности управленческих систем; Т. Майлз, диагностика особенностей коммуникативного процесса) как наиболее валидные в исследовании процессов управления, а также осуществить диагностику компетенций и качеств сотрудников ВУЗа, влияющих на эффективность управлениями коммуникациями в учреждении;

- разработать приемы оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента и изучить динамику его изменений под влиянием формирующего эксперимента.

Для достижения поставленных целей был проведен комплексный психолого-педагогический эксперимент, включающий проблемно-поисковый метод, метод эксперимента, состоящий из констатирующего и формирующего этапа.

Изложение основного материала статьи. При анализе результатов исследования использовались такие методы, как корреляционный анализ, анализ нелинейного распределения данных и другие методы математической статистики. Для презентации результатов диагностики был применен метод абсолютных шкал, позволяющий с незначительной погрешностью (не более 2 %) проводить сравнительный анализ данных, полученных в разных системах измерения и имеющих разные критерии оценки значимости. Разность шкал измерений и система оценки результатов исследования заявленных параметров позволяет применение данного метода.

Результаты наглядно представлены в виде диаграмм. Обобщенная шкала измерений от 1 до 100, критерии оценки значимости: 1-27- низкий уровень; 27-59 – средний уровень; 59-77 – высокий уровень; 77-100 – очень высокий уровень. Учитывая характер результатов и используемые математические методы анализа, вторичные элементы исследуемых параметров местами опущены и в исследовании представлены усредненные значения. Это позволяет рассмотреть массив данных более широко, чтобы увидеть картину в целом. Углубление в частные вопросы не подразумевается форматом данного исследования.

Результаты диагностики компетентности и качеств сотрудников ВУЗА (средние значения) представлены на рис. 1.

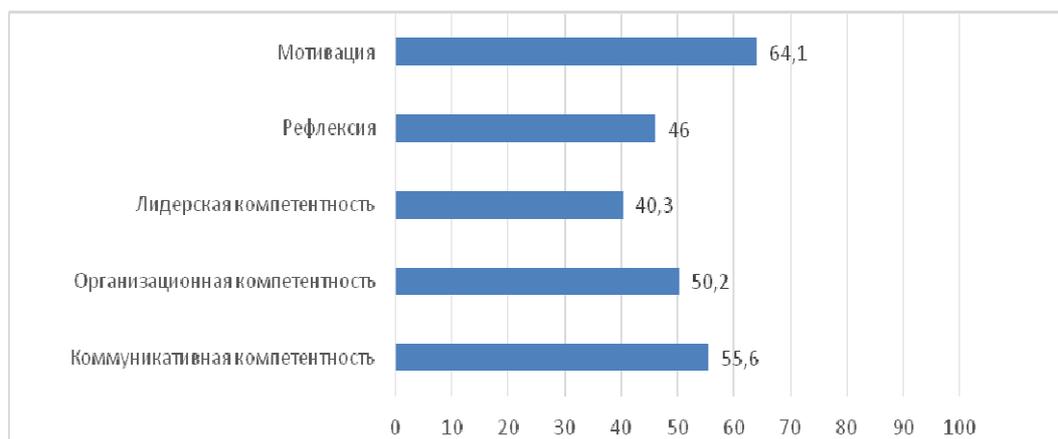


Рисунок 1. Результаты диагностики компетентности и качеств сотрудников ВУЗА на констатирующем этапе эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о преимущественно среднем уровне сформированности исследуемых параметров у испытуемых. Параметр «лидерская компетентность» находится у порога развития «низкий» и имеет малый спектр отклонения. По мнению Г. Ринне [6], такие значения показателей вызваны тем, что сотрудники не выработали путей правильного проявления инициативы, что существенно затрудняет реализацию коммуникационного менеджмента. Показатель мотивации в среднем находится на высоком уровне сформированности, однако из всех параметров демонстрирует наибольший спектр отклонения. Это свидетельствует о трудностях определенной доли испытуемых в достижении профессиональных задач и некоторых затруднениях в ходе коммуникативного процесса [1, 5].

Показатель рефлексии находится в диапазоне средних значений. Однако спектр отклонения данного параметра от средних величин наименьший из всех. Эти результаты указывают на недостаточную сформированность у испытуемых рефлексивных умений, что является серьезным препятствием для механизма управления коммуникациями, т.к. именно высокий уровень сформированности рефлексии делает данный процесс достаточно гибким для реагирования на изменения. Также следует учитывать, что механизмы обратной связи напрямую зависят от развитости рефлексии [2].

Показатели лидерской и коммуникативной компетентности находятся в пределах средних значений, при этом спектр отклонения стремится в сторону высоких значений. Это свидетельствует о том, что в организации имеется существенная доля опытных сотрудников, имеющих высокий уровень развития профессионально важных качеств, однако доля сотрудников, чьи показатели данных параметров приближаются к порогу развития «низкий», тоже довольно значима. Полученные данные будут учтены при реализации формирующего этапа исследования.

Результаты диагностики уровня сформированности корпоративной культуры в ВУЗА (средние значения) представлены на рис. 2.

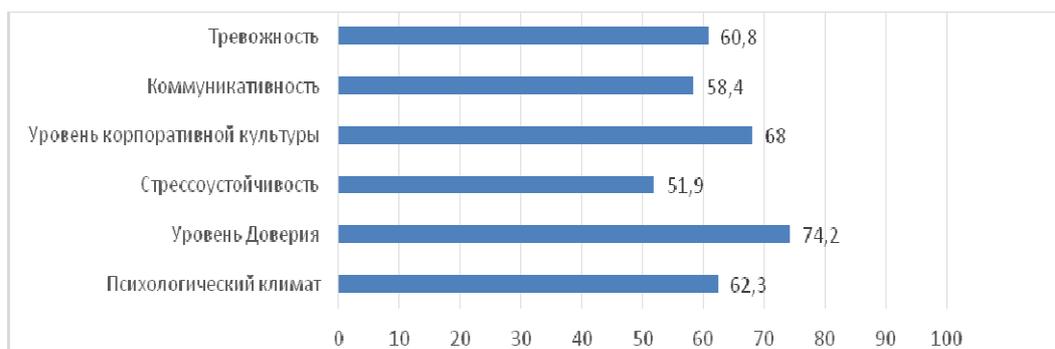


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня сформированности корпоративной культуры ВУЗА на констатирующем этапе эксперимента

Результаты исследования коммуникационного процесса в организации позволили выявить его особенности, знание о которых поможет существенно оптимизировать эффективность коммуникационного менеджмента. Результаты диагностики эффективности управления коммуникациями представлены (средние значения) на рис. 3.

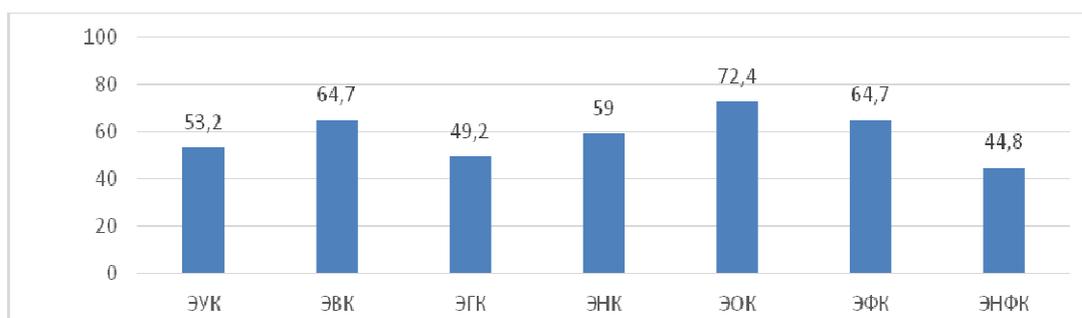


Рисунок 3. Результаты диагностики эффективности управления коммуникациями на констатирующем этапе эксперимента

*ЭУК – эффективность управления коммуникациями (интегральный показатель), ЭВК – эффективность вертикальных коммуникаций, ЭГК – эффективность горизонтальных коммуникаций, ЭНК – эффективность непосредственных коммуникаций, ЭОК – эффективность опосредованных коммуникаций, ЭФК – эффективность формальных коммуникаций, ЭНФК – эффективность неформальных коммуникаций.

Результаты диагностики эффективности управления коммуникациями демонстрируют преимущественно средние и высокие значения параметров. Наиболее значимый показатель ЭУК находится на среднем уровне развития, однако близок к порогу развития «высокий» и имеет незначительную положительную динамику.

С целью анализа структуры пространства взаимосвязей и для более детального понимания механизмов взаимодействия исследуемых параметров был проведен корреляционный анализ (таблицы 1-3).

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи компетентности и качеств сотрудников с уровнем сформированности корпоративной культуры в ВУЗе

Параметры	Стрессо-устойчивость	Тревожность	Коммуникативность	Уровень корпоративной культуры	Психологический климат	Уровень доверия
Коммуникативная компетентность		-0.70	0.93	0.64	0.81	
Организационная компетентность			0.59		0.75	0.78
Лидерская компетентность				0.78	0.84	
Рефлексия	0.83	-0.82	0.87			0.65
Мотивация	0.69	-0.86	0.63		0.68	

$p \leq 0,05$

Анализ таблицы позволяет сделать вывод о том, что коммуникативная, организаторская, лидерская компетентность и качества (рефлексия, мотивация) сотрудников значимо и сильно связаны с особенностями корпоративной культуры в ВУЗе, однако эта взаимосвязь во многом носит неравномерный характер. Наиболее значимыми являются связи рефлексии и мотивации с особенностями корпоративной культуры. Их разветвленность и сила позволяют сделать заключение о важности данных параметров для корпоративной культуры, в особенности это касается стрессоустойчивости и тревожности. При этом компетентность сотрудников ВУЗа является определяющей для таких параметров, как уровень доверия и психологический климат. Взаимосвязь организационной компетентности и уровня доверия ($r = 0.78$) объясняется структурой коммуникационного процесса в ВУЗа, когда доверие между сотрудниками во многом зависит от организации этого процесса [4].

Анализ матрицы, представленной в таблице 2, позволяет сделать вывод о значимой, равномерной и сильной взаимосвязи компетентности и качеств сотрудников с эффективностью коммуникационного менеджмента.

Корреляционные взаимосвязи компетентности и качеств сотрудников с эффективностью управления коммуникациями

Параметры	Эффективность управления коммуникациями (ЭУК)	Эффективность вертикальных коммуникаций (ЭВК)	Эффективность горизонтальных коммуникаций (ЭГК)	Эффективность формальных коммуникаций (ЭФК)	Эффективность неформальных коммуникаций (ЭФНК)
Коммуникативная компетентность	0.87	0.76	0.88	0.82	0.75
Организационная компетентность	0.78	0.73		0.84	0.69
Лидерская компетентность	0.81	0.85	0.82		0.86
Рефлексия	0.78	0.62	0.59	0.55	0.81
Мотивация	0.70	0.56	0.77	0.58	0.72

$p \leq 0,05$

Отсутствие связи между организационной компетентностью и ЭГК объясняется тем, что данный тип коммуникаций очень спонтанный и редко бывает достаточно длительным для целенаправленной его организации. Отсутствие связи между лидерской компетентностью и ЭФК объясняется доминированием для данного типа коммуникаций формальных актов, не требующих лидерских компетенций [3].

Связи рефлексии и мотивации с заявленными параметрами равномерны. Взаимосвязь между рефлексией и ЭФНК ($r = 0.81$) свидетельствует о том, что неформальные коммуникации в организации во многом обусловлены развитием рефлексивных умений. Это вызвано необходимостью постоянного переосмысления информации и важностью обратной связи, которую и обеспечивает рефлексия. Анализ данного пространства взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное развитие заявленных параметров окажет позитивное влияние на эффективность управления коммуникациями в ВУЗе.

Анализ матрицы, представленной в таблице 3, позволяет констатировать высокую степень взаимосвязи уровня сформированности корпоративной культуры с эффективностью управления коммуникациями.

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи уровня сформированности корпоративной культуры с эффективностью управления коммуникациями на констатирующем этапе эксперимента

Параметры	Эффективность управления коммуникациями (ЭУК)	Эффективность вертикальных коммуникаций (ЭВК)	Эффективность горизонтальных коммуникаций (ЭГК)	Эффективность формальных коммуникаций (ЭФК)	Эффективность неформальных коммуникаций (ЭФНК)
Стрессоустойчивость	0.82	0.66	0.79		0.63
Тревожность	-0.80		-0.78		-0.82
Коммуникативность	0.88	0.75	0.84	0.79	0.87
Уровень доверия	0.71		0.83		0.74
Психологический климат	0.84	0.76	0.90	0.63	0.92
Уровень корпоративной культуры	0.73	0.70		0.69	

$p \leq 0,05$.

Особенно стоит отметить роль такого параметра, как тревожность, имеющую обратную связь с эффективностью управления коммуникациями (ЭУК). Развитие стрессоустойчивости должно нивелировать влияние данного показателя, эта мера является необходимой для оптимизации управления пространством коммуникаций ВУЗа. Стоит также обратить внимание на равномерную и разветвленную связь психологического климата с заявленными параметрами, особенно связь этого показателя и ЭФНК ($r = 0.92$).

Учитывая важность неформальных коммуникаций для данной организации, улучшение психологического климата и одновременное снижение тревожности у некоторой доли сотрудников может оказать решающее воздействие на положительную динамику управления коммуникациями.

Стоит обратить внимание на то, что уровень корпоративной культуры связан только с вертикальными ($r = 0.70$) и формальными ($r = 0.69$) коммуникациями. Результаты свидетельствуют о том, что корпоративная культура оказывает влияние только на верхний уровень управления, и нет четкой регламентации на более низких уровнях. Учитывая результаты диагностики, данная особенность будет существенна при организации формирующего этапа исследования.

В ходе математического анализа были выявлены структура пространства взаимосвязей, картина взаимовлияния и взаимозависимости параметров, что позволит эффективно оптимизировать управление коммуникациями в ВУЗА как с помощью целенаправленного развития заявленных параметров, так и корректируя его реализацию.

Выводы. В ходе исследования были установлены основные параметры, значимо влияющие на коммуникационный менеджмент: коммуникативная, организационная, лидерская компетентность, мотивация к самореализации в профессии, рефлексивные умения сотрудников, а также уровень сформированности корпоративной культуры в организации. Математический анализ результатов экспериментального исследования подтвердил ключевое значение данных факторов.

Результаты диагностики коммуникативной, организаторской, лидерской компетентности, мотивации к самореализации в профессии, рефлексии, уровня сформированности корпоративной культуры в ДОО выявили преимущественно среднее их развитие. На заключительном этапе наблюдается прогрессирующая динамика роста всех заявленных параметров.

Совокупность коммуникативной, организаторской, лидерской компетентности сотрудников является ключевым фактором, влияющим на управление коммуникациями.

Литература:

1. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.

2. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.

3. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.

4. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 532. С. 218-227.

5. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.

6. Vashbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. T. 11. № 2. С. 265-274.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

кандидат исторических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Ищенко Елена Николаевна

Мытищинский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический

университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Мытищи)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов учебного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Поскольку, на практике образовательная среда состоит из множества локальных образовательных сред, то в одном и том же образовательном учреждении могут сосуществовать локальные среды с различной модальностью, влияющие друг на друга. Поэтому для понимания сущности образовательной среды, и ее характеристик необходимо рассмотреть среду как общее понятие, а так же экстраполировать базовые свойства сред на образовательную среду.

Ключевые слова: образовательная среда, участники образовательного процесса, безопасность и комфортность образовательной среды.

Annotation. The educational environment is a set of material factors of the educational process, interpersonal relations established by subjects of education and specially organized psychological and pedagogical conditions for the formation and development of the personality. Since, in practice, the educational environment consists of a plurality of local educational environments, local environments with different modality that affect each other can coexist in the same educational institution. Therefore, in order to understand the essence of the educational environment, and its characteristics, it is necessary to consider the environment as a general concept, as well as extrapolate the basic properties of the media into the educational environment.

Keywords: educational environment, participants in educational process, safety and comfort of educational environment.

Введение. Безопасность образовательной среды и ее комфортность являются структурными

компонентами и индикаторами состояния образовательной среды, которые соотносятся с тем, как образовательная среда влияет на психологическую безопасность и психологический комфорт как отдельного участника образовательного процесса, так и групп включенных в данный процесс. Данные параметры отражают характер и особенности взаимоотношений в рамках образовательного пространства, поэтому всецело обусловлены управленческой системой образовательной организации, параметрами коммуникационной среды.

Проведенный анализ констатирует то, что безопасность и комфортность образовательной среды являются параметрами схожей природы, неразрывно связаны друг с другом и описывают, прежде всего, психологический аспект образовательной среды, ее влияние на личность и референтные группы, т.е. субъекты образовательной среды. Психологическую безопасность и комфортность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать ей развивающий характер.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала ФГБ ОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» в 2019/2020 учебном году. В эксперименте приняли участие педагогический и студенческий коллектив факультета (бакалавриат), в целом количество участников - 55 человек (20 преподавателей и 35 студентов факультета).

В исследовании использовался диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды, предложенный И.А. Басовой, который содержит три основных аспекта:

- 1) анализ структурных компонентов;
- 2) изучение результатов воздействия среды на ее участников (как правило, на студентов и в значительно меньшей степени на педагогов и других участников);
- 3) сочетание первых двух [1, 2].

Для анализа результатов диагностики, полученных на констатирующем этапе эксперимента, был применен метод абсолютных шкал, позволяющий с незначительной погрешностью (не более 2.5%) проводить сравнительный анализ данных, полученных в разных системах измерения и имеющих разные критерии оценки значимости. Разность шкал измерений и система оценки результатов исследования заявленных параметров позволяет применение данного метода.

Используется обобщенная шкала измерений от 1 до 100, критерии оценки значимости: 1-45- низкий уровень; 45-70 – средний уровень; 70-100 – высокий уровень. Представлены средние значения показателей, либо отклонение от среднего. Изначально требуется обратить внимание на результаты диагностики эффективности административного управления. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эффективность административного управления

Параметр	Эффективность административного управления
С точки зрения педагогов	80.4
С точки зрения студентов	83.7

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что эффективность административного управления является высокой как с точки зрения педагогов, так и с точки зрения студентов ВУЗа. Стиль административного управления является демократическим, что означает наличие развитых обратных связей между администрацией ВУЗа, студентами и педагогами. Результаты диагностики позволяют констатировать, что администрация ВУЗа одинаково чутко относится к проблемам педагогов и студентов, что позволяет предположить ее положительное влияние на образовательную среду ВУЗа.

Результаты диагностики безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа по методике И.А. Басовой представлены на рис. 1-3.

Показатели, представленные на рис 1, отражают безопасность образовательной среды и для педагогов, и для студентов ВУЗа.

Возможности диагностики позволяют конкретизировать показатели безопасности и комфортности образовательной среды отдельно для студентов и педагогов, как групп образовательной среды.

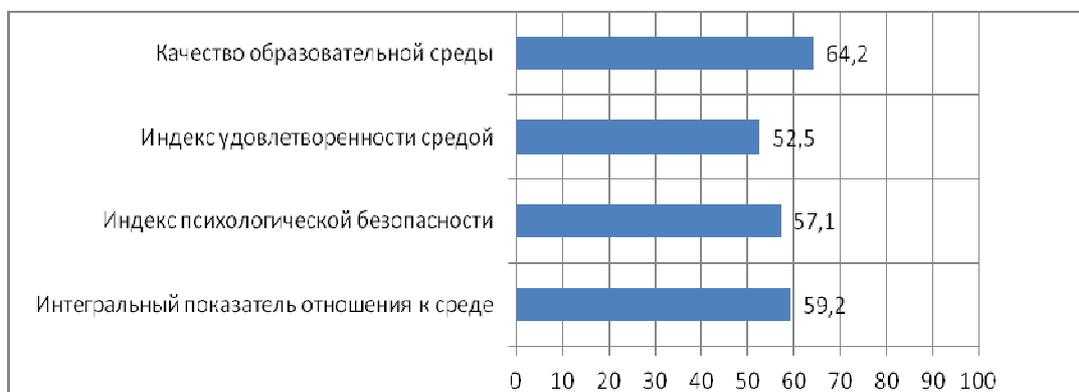


Рисунок 1. Результаты диагностика безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа на констатирующем этапе эксперимента

Анализ данных, представленных на рисунке 1, позволяет сделать вывод о том, что в ВУЗе отмечается

средний уровень безопасности и комфортности образовательной среды. Важно обратить внимание на то, что только 1 параметр, определяющий качество образовательной среды, близок к диапазону значений «высокий». Данные диагностики позволяют сделать вывод о том, что образовательная среда ВУЗа отличается средней сформированностью психологической безопасности и комфорта.

Далее рассмотрим результаты диагностики безопасности и комфортности образовательной среды дифференцированно для педагогов и студентов ВУЗа. Результаты представлены на рис 2-3.

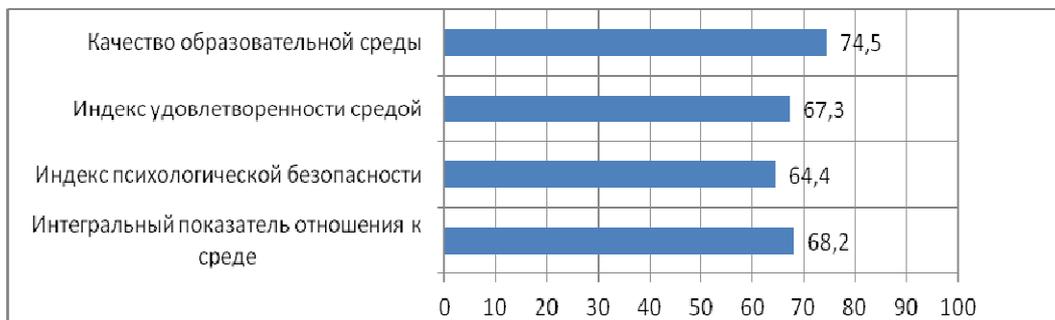


Рисунок 2. Результаты диагностики безопасности и комфортности образовательной среды в группе педагогов ВУЗа на констатирующем этапе эксперимента

Анализ данных, представленных на рис. 2, позволяет сделать вывод о том, что дифференцированно для педагогов, безопасность и комфортность образовательной среды ВУЗа благоприятна, поскольку показатели близки к диапазону значений высокий, а качество образовательной среды демонстрирует высокий уровень развития.

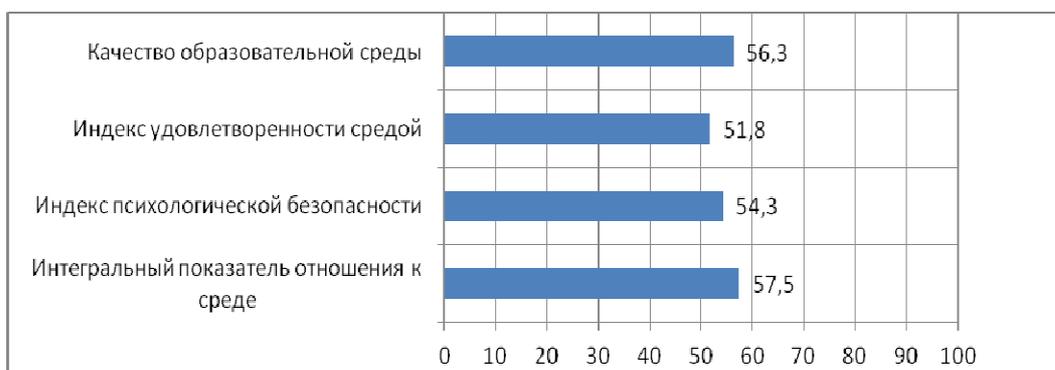


Рисунок 3. Результаты диагностики безопасности и комфортности образовательной среды в группе студентов ВУЗа на констатирующем этапе эксперимента

Анализ данных, представленных на рисунке 3, указывает на то, что для студентов ВУЗа безопасность и комфортность образовательной среды ВУЗа только относительно благоприятна, поскольку показатели находятся в диапазоне значений «средний».

Сравнение показателей безопасности и комфортности образовательной среды студентов, с показателями педагогов и общими показателями для ВУЗа позволяет сделать вывод о том, что образовательная среда ВУЗа более благоприятна, безопасна и комфортна для педагогов, и менее благоприятна, безопасна и комфортна для студентов ВУЗа.

Важно отметить, что в ходе рассмотрения распределения студентов относительно того, насколько образовательная среда благоприятна, безопасна и комфортна для них, была зафиксирована тенденция, свидетельствующая о том, что безопасность и комфортность образовательной среды зависят от продолжительности обучения студентов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели отклонения значений диагностики безопасности и комфортности образовательной среды от средних значений (рис. 3), исходя из продолжительности обучения студентов в вузе на констатирующем этапе эксперимента

Параметры	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Интегральный показатель отношения к среде	-22.7	-2.1	+8.2	+11.7
Индекс психологической безопасности	-19.3	-1.6	+7.1	+10.9
Индекс удовлетворенности средой	-18.5	-0.7	+6.3	+11.1
Качество образовательной среды	-19.1	-1.8	+7.6	+10.3

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о том, что, чем меньше

продолжительность обучения студента в ВУЗе, тем менее безопасной и комфортной является образовательная среда для данного субъекта. Данная тенденция объясняется тем, что в наибольшее отклонение от средних для студентов показателей, отмечается на 1 курсе (в сторону уменьшения) и на 4 курсе (в сторону увеличения).

Взаимосвязь подтверждается корреляционным анализом, $t = 0.714$ при $p \leq 0.01$ по критерию Стьюдента.

Критически значимые отклонения связаны, в первую очередь, с низкой степенью адаптации студентов-первокурсников к обучению в ВУЗе по сравнению со студентами старших курсов.

Выявленная тенденция указывает на то, что оптимизация безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа в первую очередь должна быть направлена на студентов 1 курса обучения, как субъектов образовательной среды, чья безопасность и комфортность являются наименьшими.

Для того, чтобы определить детерминанты оптимизации безопасности и комфорта образовательной среды для критически значимых субъектов образовательной среды (студентов 1 курса) обратим внимание на результаты диагностики параметров, значимо влияющих на безопасность и комфортность образовательной среды. Результаты представлены на рис. 4-8.

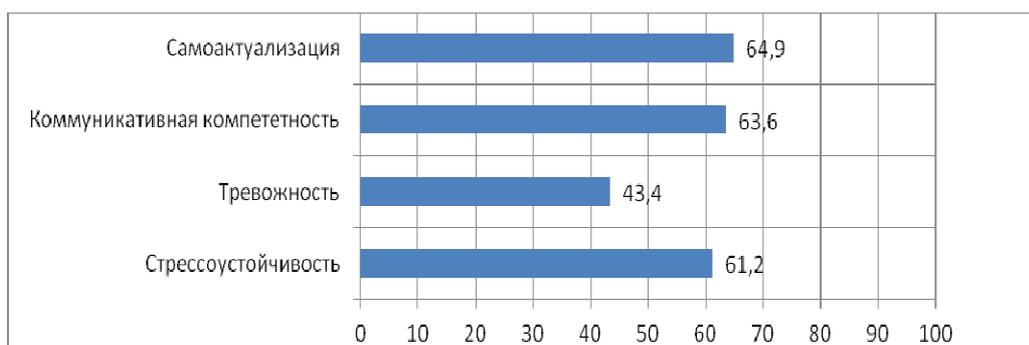


Рисунок 4. Результаты диагностики коммуникативной компетентности, уровня самоактуализации, стрессоустойчивости и тревожности педагогов (в целом) на констатирующем этапе эксперимента

Анализ данных, представленных на рисунках 4-5, позволяет сделать вывод о том, что существуют значимые различия между показателями педагогов в зависимости от их стажа работы в ВУЗе. Распределение указывает на то, что педагоги со стажем менее 3 лет отличаются меньшим уровнем развития коммуникативной компетентности. Данная тенденция объясняется тем, что педагоги не имеют достаточного опыта работы в образовательной среде ВУЗа, которая существенно отличается от иных образовательных учреждений.

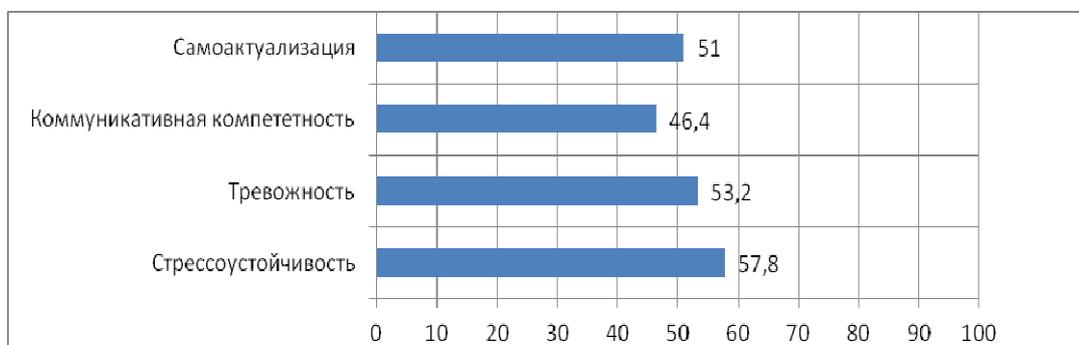


Рисунок 5. Результаты диагностики коммуникативной компетентности, уровня самоактуализации, стрессоустойчивости и тревожности педагогов со стажем работы менее 3-х лет на констатирующем этапе эксперимента

Так же стоит обратить внимание на то, что педагоги со стажем менее 3 лет являются молодыми специалистами и совсем незначительно отличаются по возрасту от многих своих студентов, что требует от них видоизменения специфики коммуникаций, диктует иные требования к сформированности коммуникативной компетентности [5].

Важно отметить то, что соотношение тревожности и стрессоустойчивости у педагогов со стажем менее 3-х лет менее благоприятно, чем у педагогов ВУЗа в целом, однако данная тенденция не является критичной, поскольку стрессоустойчивость превалирует над тревожностью. Данная тенденция указывает на то, что социально-психологическая адаптация педагогов со стажем менее 3 лет не оптимальна (параметр определяется соотношением стрессоустойчивости и тревожности, как индикаторов отрицательного влияния среды и реакции на нее, обуславливающих степень социально-психологической к среде [3, 4, 6, 9]), что объясняется недостаточным уровнем развития коммуникативной компетентности.

Это подтверждается наличием значимой и сильной взаимосвязи между параметрами $r = -0.77$ при $p \leq 0.01$ по критерию Спирмена.

Данный анализ указывает на то, что, несмотря на близкий к низкому диапазону значений уровень сформированности коммуникативной компетентности педагогов, со стажем менее 3 лет, образовательная среда для них является в достаточной степени комфортной и безопасной (безопасность и комфорт образовательной среды коррелируют с тревожностью субъекта образовательной среды [7]).

Более низкий показатель самоактуализации у педагогов со стажем менее 3 лет, однако, данный результат также не является критичным, поскольку значение параметра является средним и во многом обусловлено отсутствием опыта педагогической деятельности в ВУЗе. Таким образом, можно утверждать, что значимым отличием в группе педагогов со стажем мене 3 лет является близкий к низкому уровень коммуникативной компетентности, что диктует необходимость в развитии данного параметра.

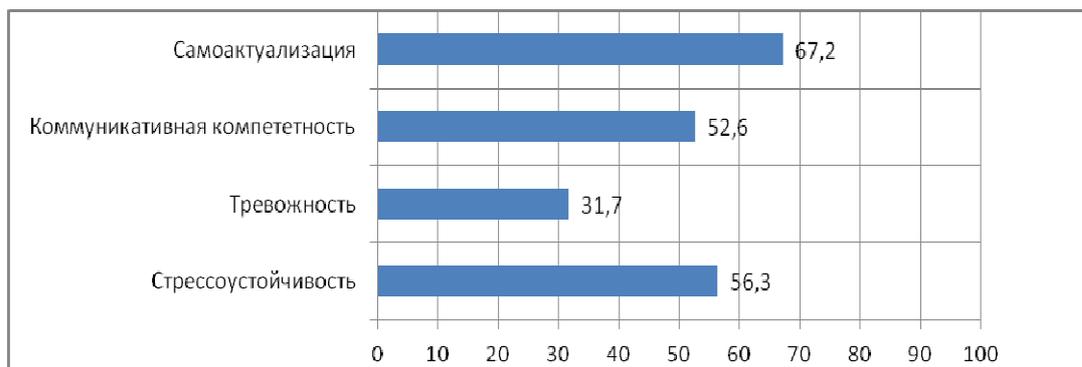


Рисунок 6. Результаты диагностики коммуникативной компетентности, уровня самоактуализации, стрессоустойчивости и тревожности студентов (в целом) на констатирующем этапе эксперимента

Анализ данных, представленных на рис. 6-7, позволяет сделать вывод о том, что значимым отличием в группе студентов первого курса является существенно более низкий показатель самоактуализации, что, в первую очередь, указывает на сложности данного субъекта образовательной среды с адаптацией к ней. Также это свидетельствует о недостаточной включенности первокурсников в образовательное пространство ВУЗа (самоактуализация демонстрирует высокий уровень развития только в случае благоприятности окружающей среды для личности [8]).

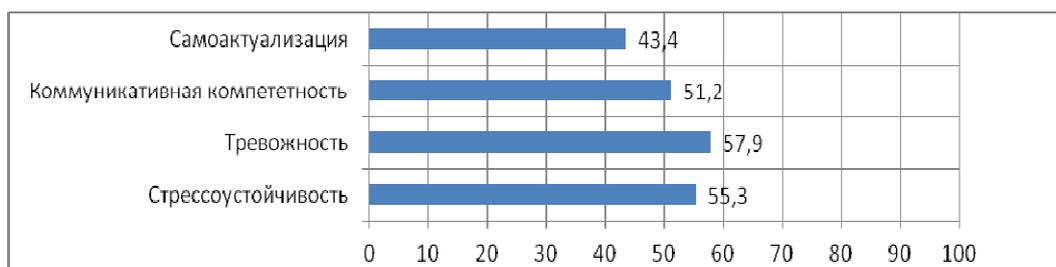


Рисунок 7. Результаты диагностики коммуникативной компетентности, уровня самоактуализации, стрессоустойчивости и тревожности студентов первого курса на констатирующем этапе эксперимента

Выводы. Результаты диагностики психологического комфорта и безопасности образовательной среды ВУЗа на констатирующем этапе исследования позволяет зафиксировать средний уровень комфортности и безопасности образовательной среды ВУЗа, значимо отличающийся для различных субъектов образовательной среды. Анализ данных, проведенный на констатирующем этапе исследования, позволил выявить две значимые тенденции, касаемо взаимосвязи субъектов образовательной среды со степенью ее безопасности и комфортности, это взаимосвязь:

- комфортности и безопасности образовательной среды педагогов и их стажа работы;
- комфортности и безопасности образовательной среды студентов и продолжительности их обучения.

На основании данных взаимосвязей выявлены две критически значимые группы, которые характеризуются более низкими показателями психологического комфорта и безопасности образовательной среды, это:

- педагоги со стажем работы менее трех лет, отличающиеся уровнем развития коммуникативной компетентности, близким к диапазону значений «низкий». Это оказывает существенное влияние на комфортность и безопасность образовательной среды для данной группы и ВУЗа в целом;

- студенты первого курса, отличающиеся близким к низкому уровню самоактуализации, превалированием тревожности над стрессоустойчивостью, а следовательно – недостаточной степенью социально-психологической адаптации к образовательной среде ВУЗа.

Анализ результатов экспериментального исследования, позволяет сделать вывод о том, что критически важным субъектом образовательной среды, от которого зависит эффективность организации психологически комфортной и безопасной образовательной среды ВУЗа в первую очередь являются студенты первого курса, как наиболее уязвимая группа, отличающиеся наименьшими показателями психологической комфортности и безопасности образовательной среды. Тем самым можно сделать заключение о том, что для организации комфортности и безопасности образовательной среды ВУЗа, требуется целенаправленная работа по развитию коммуникативной компетентности педагогов, повышению уровня социально-психологической адаптации и самоактуализации студентов первокурсников, что требует повышения темпов цифровизации образовательной среды ВУЗа.

Литература:

1. Апишева А.Ш. Психологическая безопасность преподавателей в образовательной среде высшего учебного заведения // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №3. С. 48-51.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании - СПб.: Союз, 2002. - 271 с.
3. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: Монография / Под научной редакцией И.А. Басовой и С.В. Тарасова -Санкт-Петербург, 2014 – 272 с.
4. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.
5. Пряжников Н.С., Румянцев Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.
6. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
7. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 532. С. 218-227.
8. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.
9. Vasyeva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. T. 11. № 2. С. 265-274.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Безопасность и комфортность образовательной среды являются взаимообусловленными параметрами, которые базируются на схожей природе и являются детерминантами психологического аспекта образовательной среды, обуславливая ее влияние на как на отдельную личность, так и на группы, являющиеся субъектами образовательной среды. Для развития безопасности и комфорта образовательной среды требуется определить, как образовательная среда влияет на личность и ее развитие, а так же, как личность обуславливает образовательную среду, ее специфику и состояние в рамках обучения в условиях высшего образования.

Ключевые слова: образовательная среда, комфортные условия, эффективность обучения, безопасность обучения.

Annotation. The safety and comfort of the educational environment are mutually agreed parameters that are based on a similar nature and are determinants of the psychological aspect of the educational environment, causing its influence on both the individual person and the groups that are subjects of the educational environment. To develop the safety and comfort of the educational environment, it is necessary to determine how the educational environment affects the personality and its development, as well as how the personality determines the educational environment, its specificity and state in the framework of education in higher education.

Keywords: educational environment, comfortable conditions, training efficiency, training safety.

Введение. Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности [6]. Важно отметить, что сущность образовательной среды заключается в том, что она сводится процессуально к взаимодействию ее подсистем (которые могут представлять собой локальные образовательные среды) через деятельность человека и созданию характерных для конкретного учебного учреждения или образовательной системы в целом устойчивых структур, которые с одной стороны оказывают влияние на субъекты образовательной среды, а с другой формируются ими же [2]. Подобная тенденция в итоге приводит к тому, что развитие образовательной среды определяется как структурными изменениями, такими как изменения в концепциях, регулировании образования, так и личностными изменениями субъектов образовательного процесса, в частности установок педагогов и специфики развития обучающихся.

Поскольку, как уже отмечалось, на практике образовательная среда состоит из множества локальных образовательных сред, то в одном и том же образовательном учреждении могут сосуществовать локальные среды с различной модальностью, влияющие друг на друга. Поэтому для понимания сущности образовательной среды, и ее характеристик необходимо рассмотреть среду как общее понятие, а также экстраполировать базовые свойства сред на образовательную среду, в частности такие свойства как эмерджентность, иерархия структурных компонентов, возможность изменения состояния при воздействии или изменении условий и т.п. [3, 4].

Можно сделать вывод о том, что безопасность образовательной среды и ее комфорт являются структурными компонентами и индикаторами состояния образовательной среды, которые соотносятся с тем, как образовательная среда соотносится и влияет на психологическую безопасность и психологический комфорт как отдельного участника образовательного процесса, так и групп включенных в данный процесс. Данные параметры отражают характер и особенности взаимоотношений в рамках образовательного

пространства, поэтому всецело обусловлены управленческой системой образовательной организации, параметрами коммуникационной среды.

Изложение основного материала статьи. Проблематика образовательной среды и возможностей ее совершенствования связана с тем, как именно современная образовательная система видоизменяется на текущий момент времени. Образование, как один из важнейших социальных институтов, подвергается существенным изменениям, прежде всего в силу появления новых социально-философских парадигм. Это выражается в реализации новых технологических и методологических принципов и подходов, которые, в свою очередь, являются фундаментом для появления новых технологий, в первую очередь информационных и коммуникативных.

Рассмотрим взаимосвязь между появлением новых философских парадигм и данными технологиями более детально, на примере взаимосвязи философии антропоцентризма и коммуникационного подхода с коммуникативными технологиями в образовании. Для последовательного и детального раскрытия данной взаимосвязи, обратим внимание на сущность вышеназванных парадигм и их значение, для современного образования.

В первую очередь, в качестве философского фундамента современного образования стоит отметить гуманистическую философию К. Роджерса, поскольку именно данная концепция является основой для генезиса антропологического подхода, а также таких парадигм, как [5]:

- критико-эмансипаторская концепция В. Клафки,
- франкфуртская философия Ю. Хабермаса,
- идеи либертарной педагогики П. Фрейре, П. Макларена,
- современные постмодернистские тенденции в философии образования.

Это обусловлено тем, что идеи К. Роджерса позволили создать один из ключевых концептов, краеугольных камней, на котором базируется современная образовательная система – субъект-субъектное взаимодействие, как основа образовательного процесса, взаимоотношений педагога и ученика [7].

Данный концепт полностью видоизменил образовательную систему, прежде всего в области коммуникаций и взаимодействий ее основных субъектов и создал предпосылки для дальнейших преобразований, гуманизации образования, его демократизации, создания новых форм образовательной среды. Фактически полная реализация антропоцентрического подхода в образовании, а так генезис иных вышеназванных концепций, началась именно с гуманистических идей К. Роджерса. Так, например, постмодернистские тенденции в образовании, такие как инклюзивное образование, гендерное равноправие и т.п., базируются в своей первооснове именно на гуманистических направлениях философии.

Важно отметить, что реализация в педагогической практике ряда принципов гуманизма и антропоцентризма, изменила понимание коммуникационной среды в образовательном пространстве, тем самым дав толчок для развития новых философских и научных представлений о педагогическом взаимодействии, тем самым и породив современные коммуникативные технологии в образовании. Ярчайшим примером и аргументом в пользу вышесказанного тезиса служит сущность современного понимания педагогических коммуникаций, как взаимодействия субъектов и заинтересованных сторон, тем самым в современной коммуникационной парадигме прослеживаются черты антропоцентризма.

Далее обратим внимание на то, как современная коммуникационная теория, а также философия коммуникаций реализуется в контексте образования. Важно отметить, что одним из ключевых терминов современной коммуникационной концепции выступает дискурс, понятие характерной для постмодернистской философии, постулирующее равнозначность мнений и субъективность знания [8].

На практике это выражается в том, что коммуникации направлены не на какой-либо идеальный результат или эталон, а на раскрытие индивидуальности субъектов. С точки зрения Л.Л. Балакиной, данный тезис хоть и искажает в определенной степени просветительские идеологемы, согласуется с одной из важнейших функций образования – развивающей функцией, поскольку в результате подобных коммуникаций создается возможность раскрытия потенциала ученика, развития его личности [1]. Важно отметить так же и то, что коммуникации в подобном контексте оказывают существенное позитивное влияние на социализацию ученика, поскольку данный процесс высоко коррелирует с развитием личности [9]. Обозначив ключевой на наш взгляд аспект теории коммуникаций, применительно к проблематике данной статьи, перейдем непосредственно к анализу коммуникативных технологий в образовании.

Коммуникативные технологии - это прежде всего технологии, направленные оптимизацию взаимодействий между субъектами. В данном случае, часто под коммуникативными понимаются и информационные технологии, которые существенно увеличивают эффективность коммуникаций, интерактивные технологии – оптимизирующие передачу и восприятие информации. Часто данные технологии обозначаются как особая совокупность технологий – ИКТ, информационно-коммуникативные технологии, поскольку их сложно разграничить и анализировать в отрыве друг от друга на современном этапе, что объясняется высокой степенью их взаимопроникновения [7]. В образовании, которое, так или иначе, построено на взаимодействии коммуникативные технологии используются крайне широко, как в образовательном, так и управленческом процессах, процессах управления внутренними и внешними коммуникациями и т.п.

С прикладной точки зрения, оптимизация комфортности и безопасности образовательной среды определяется значимым показателем, уровнем социально-психологической адаптации критически значимых акторов к ней. Тем самым наиболее значимым является содействие социально-психологической адаптации первокурсников к обучению в ВУЗе [8].

Социально-психологическая адаптация к конкретной образовательной и социальной среде, создание атмосферы доброжелательности позволяет снять напряженность и нервозность, разрушающие самое главное и дорогое в жизни – здоровье студентов. Адаптация первых курсов на взгляд автора является наиболее значимым аспектом создания безопасной и комфортной образовательной среды ВУЗа, поскольку данная группа является наиболее уязвимой.

Экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала ФГБ ОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» в 2019/2020 учебном году. В эксперименте приняли участие педагогический и студенческий коллектив факультета (бакалавриат), в целом количество участников - 55 человек (20 преподавателей и 35 студентов факультета). В исследовании

использовался диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды, предложенный И.А. Баевой. В ходе данного исследования была разработана программа по организации безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа, которая базируется в том числе на цифровых технологиях, в частности - цифровом мониторинге ее реализации и использовании технологий дистанционного обучения.

Цель программы по организации безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа, прежде всего, сводится к созданию условий для успешной социально-психологической адаптации и повышению степени самоактуализации студентов первого курса. Программа подробно представлена в таблице 1.

Цель обусловлена тем, что данный контингент демонстрирует, с одной стороны, наибольшую подверженность негативному влиянию образовательной среды, а с другой стороны, показывает наименьшие показатели психологического комфорта и ощущения безопасности.

Именно поэтому основные усилия в ходе реализации программы направлены на работу со студентами 1 курса. Еще одним важным направлением деятельности является работа с педагогическим коллективом с целью оптимизации их деятельности, повышения коммуникативной компетентности педагогов со стажем менее 3 лет, как значимой группы. Так же предполагается проведение мини-лекций об особенностях образовательной среды с управленческими кадрами факультета.

Тем самым, программа имеет направленность сразу на три стороны образовательного процесса – студентов, педагогов и управленческие кадры.

Задачи программы:

1. разработка и проведение психолого-коррекционных мероприятий с заявленными акторами;
2. формирование представлений о структуре учебного процесса, о внеучебной деятельности у студентов, развитие представлений педагогов и управленческих кадров о сущности образовательной среды;
3. развитие групповой сплоченности, создание благоприятного психологического климата в педагогическом, студенческом и управленческом коллективе;
4. развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышения уверенности в себе у всех факторов.

Таблица 1

Содержание занятий по программе «Организации психологически комфортной и безопасной образовательной среды в вузе»

	Содержание занятий	Продолжительность проведения
Занятие 1	Знакомство с первокурсниками, описание цели, направленности занятий.	20 мин
Занятие 2	1. Проведение первичной психодиагностики образовательной среды, акторов образовательного процесса. 1й срез.	30 мин
	2. Мини-лекция об эффективном общении с педагогическим коллективом.	30 мин
	3. Мини-лекция об управлении взаимодействиями с управленческим коллективом.	30 мин
	4. Деловая игра со студентами-тема «Представление о будущей профессии».	40 мин
Занятие 3	1. Анализ результатов первичной психодиагностики, обсуждение со студентами.	30 мин
	2. Тренинговое занятие со студентами с целью повышения сплоченности группы, проведение веревочного курса.	1 выходной день
	3. Тренинговое занятие с педагогами «Эмоциональная нагрузка педагогического взаимодействия».	40 мин
	4. Мини лекция с педагогами на тему « Сущность и структура образовательной среды ВУЗа».	30 мин
Занятие 4	1. Проведение промежуточной психодиагностики образовательной среды, акторов образовательного процесса. 2й срез.	40 мин
	2. Ряд индивидуальных консультаций со студентами, с низким уровнем психологического комфорта и адаптации.	60 мин
	3. Сюжетно-ролевая игра со студентами «Смена ролей».	30 мин
Занятие 5	1. Мини лекция с педагогами на тему « Обеспечение безопасности образовательной среды».	30 мин
	2. Мини лекция с управленческим коллективом « Роль безопасности и комфорта образовательной среды для обеспечения качества образования».	30 мин
	3. Круглый стол со студентами, на тему «Плюсы и минусы студенческой жизни».	60 мин
Занятие 6	1. Тренинг с педагогами на тему «Установление контакта в общении».	40 мин

	2. Тренинг со студентами с целью повышения самооценки.	40 мин
	3. Сюжетно-ролевая игра на тему «Как бы я организовал деятельность Вуза».	60 мин
Занятие 7	1. Ряд индивидуальных консультаций со студентами.	60 мин
	2. Мини лекция для студентов «Тайм- менеджмент».	30 мин
	3.Мини лекция для педагогов « Обеспечение образовательной среды» комфортности.	0 мин
	4.Круглый стол со студентами на тему «Как реализовать себя».	60 мин
Занятие 8	1. Проведение психодиагностики среды, акторов процесса. 3й срез. промежуточной образовательной образовательного.	40 мин
	2. Мини лекция со студентами на тему «Конфликт и способы его преодоления».	30 мин
	3. Тренинг с педагогами сна тему « Уверенность в себе и эффективность общения».	45 мин
Занятие 9	1. Сюжетно-ролевая игра со студентами « Я – выпускник».	40 мин
	2. Мини лекция со студентами на тему «Самообучение».	30 мин
Занятие 10	1. Ряд индивидуальных консультаций со студентами.	60 мин
	2. Тренинг со студентами с целью повышения самооценки « Мотивы моих действий».	45 мин
	3. Мини лекция с педагогами на тему «Алгоритмы оптимизации образовательной среды».	30 мин
	4. Мини лекция с управленческими кадрами на тему «Мониторинг образовательной среды ВУЗа».	30 мин
Занятие 11	1. Ряд индивидуальных консультаций со студентами.	60 мин
	2. Тренинг со студентами с целью повышения эффективности общения « Законы эффективного общения».	40 мин
	3. Тренинг с педагогами с целью повышения эффективности взаимодействия «Восприятие собеседника».	40 мин
Занятие 12	1. Проведение заключительной психодиагностики образовательной среды, акторов образовательного процесса. 4й срез.	45 мин
	2. Подведение итогом программы оптимизации.	20 мин
	3. Консультации с управленческим и педагогическим коллективом на тему продолжения деятельности по оптимизации образовательной среды факультета.	60 мин

Со студентами, педагогическими и управленческими кадрами провидится ряд небольших по времени тренингов межличностного общения, ориентированных на повышение эффективности субъект-субъектного взаимодействия. Углубленное психокоррекционное воздействие проводится по необходимости со студентами – первокурсниками имеющими очень низкий уровень адаптации и психологического комфорта после проведения социально - психологической работы.

Со студентами, педагогическими и управленческими кадрами провидится ряд небольших по времени тренингов межличностного общения, ориентированных на повышение эффективности субъект-субъектного взаимодействия.

Оптимизация образовательной среды вуза, ее комфортности и безопасности за счет улучшения эффективности взаимодействия педагогического и управленческого коллектива как между собой, так и со студентами. Программа ориентирована на 12 занятий со студентами и 6 занятий с педагогическим и управленческим коллективом. Занятия проводятся в групповой, свободной форме, не более 90 минут, чтобы не перегружать образовательный процесс. Занятия проводятся в свободной форме.

Выводы. Программа организации психологически комфортной и безопасной образовательной среды ВУЗа, направлена на развитие заявленных параметров, и работу со всеми значимыми субъектами образовательной среды, педагогами, студентами и администрацией. В программу включены тренинговые

занятия, мини-лекции и иные формы, призванные обеспечить эффективную организацию психологически комфортной и безопасной среды в ВУЗе для каждого субъекта образовательной среды.

Анализ результатов контрольного этапа исследования позволяет сделать вывод о высокой эффективности программы организации безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа, максимизации показателей комфортности и безопасности образовательной среды, относительно всех ее субъектов. Показатели безопасности и комфортности образовательной среды ВУЗа существенно возросли на контрольном этапе исследования. Отмечается более чем 25% рост показателей, каждый из индикаторов образовательной среды достиг диапазона значений «высокий».

Литература:

1. Асадуллин Р.М., Терегулов В.Ш. Предмет педагогики и педагогической антропологии – человек // Р.М. Асадуллин, В.Ш. Терегулов // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2014. №1. (13) С. 24-35.
2. Балакина Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография / Л.Л. Балакина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. - 240 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании - СПб.: Союз, 2002. - 271 с.
4. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.
5. Прыжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.
6. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
7. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 532. С. 218-227.
8. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.
9. Vashieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. T. 11. № 2. С. 265-274.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна

Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современное университетское образование на текущий момент требует множества изменений, одним из которых является оптимизация самой образовательной среды ВУЗа, в частности системы руководства, в первую очередь на уровне личности руководителей ВУЗов и менеджеров образования, которые должны сочетать в себе одновременно качества педагогического работника, менеджера, психолога. Подобная необходимость объясняет повышенные требования к менеджменту образования, с одной стороны важным аспектом является компетентность менеджеров образования, с другой стороны – сама система взаимодействия менеджеров и субъектов образовательного пространства ВУЗа, только гармоничное сочетание данных аспектов позволяет ВУЗу функционировать на должном уровне.

Ключевые слова: коммуникации, коммуникационная среда, эффективность высшего образования, методические подходы, оптимизация.

Annotation. Modern university education currently requires many changes, one of which is the optimization of the educational environment of the university itself, in particular the management system, primarily at the personality level of university managers and educational managers, which should combine the qualities of a teacher, manager, psychologist. Such a need explains the increased requirements for education management, on the one hand, the competence of education managers is an important aspect, on the other hand, the very system of interaction between managers and subjects of the educational space of the university, only a harmonious combination of these aspects allows the university to function at the proper level.

Keywords: communication, communication environment, efficiency of higher education, methodological approaches, optimization.

Введение. Важнейшим элементом описываемой оптимизации является совершенствование коммуникационной среды ВУЗа, что обусловлено ее взаимосвязью как с компетентностью сотрудников, так и с самой системой их взаимодействия. Тем самым оптимизация коммуникационной среды дает возможность не только улучшить управленческие и коммуникационные процессы, но и способна оказать благотворное влияние на образовательное пространство ВУЗа в целом. Вышесказанное диктует необходимость оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса. С целью максимального раскрытия возможностей как сотрудников, так и руководства ВУЗа, максимизации эффективности взаимодействия всех субъектов образовательного пространства необходимо максимально оптимизировать коммуникационную среду. Прежде чем непосредственно рассматривать специфику оптимизации коммуникационной среды и программу данной оптимизации необходимо обратить внимание на ключевые методологические подходы к заявленной проблеме, каждый из которых по-своему определяет коммуникации, критерии их эффективности

и методы их оптимизации, среди рассматриваемых методологических подходов можно выделить следующие [7]:

- системный подход – рассматривается и оценивается система взаимодействий субъектов на основе функциональной связи их структурных компонентов, состояния и динамику коммуникационных процессов внутри и вовне рассматриваемой системы, коммуникационная среда рассматривается как динамическая система способная видоизменяться при изменении их составляющих, внутреннем или внешнем воздействии на них;

- ситуационный подход – рассматривается и оценивается прежде всего скорость и результативность состояния и динамики коммуникативных актов, исходя из конкретных ситуаций, коммуникационная среда рассматривается как совокупность коммуникативных актов различной степени сложности, изменяя характер и иные свойства коммуникативных актов можно изменить коммуникационную среду;

- организационно-адаптивный подход – рассматривается и оценивается направленность и эффективность информационных потоков в организации, которые подразделяются на внутренние и внешние, коммуникационная среда представляет собой информационный поток, ее оптимизация возможна за счет изменения движения и иных свойств данного потока.

Отметим, что каждый из рассмотренных методологических подходов рассматривает коммуникационную среду как динамическое явление, имеющее определенную структуру, что однозначно указывает на принципиальную возможность ее изменения за счет влияния на структурные компоненты.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд наиболее практичным и адекватным потребностям совершенствования коммуникационной среды представляется системный подход, поскольку он позволяет эффективно диагностировать коммуникационную среду, отслеживать ее состояние и динамику изменений, тем самым позволяя оценить эффективность формирующих воздействий.

Опираясь на системный подход, как основной важно выделить одну из наиболее эффективных и результативных методов совершенствования коммуникационной среды, так называемый «сценарный метод» [5]. Данный метод опирается на то, что выстраивает ряд сценариев состояния и динамики коммуникационной среды, исходя из ее прошлого, текущего и требуемого состояний, разработав данные сценарии можно, во-первых, прогнозировать изменения коммуникационной среды (поскольку сценарий является одновременно критерием состояния и оценкой состояния), а во вторых выстраивать позитивные и негативные сценарии динамики изменений, ориентируясь на текущие условия, обеспеченность ресурсами и факторы внешней и внутренней среды. Сценарный метод позволяет выстраивать алгоритм оптимизации коммуникационной среды очень вариативно и подробно, более того он позволяет выявлять так называемые «точки роста» (параметры, динамика которых оказывает наибольшее влияние на динамику коммуникационной среды в целом), влияние на которых дает возможность наиболее эффективно развивать коммуникационную среду [4].

На практике процесс оптимизации заключается в формировании адаптивного сценария на основе определенных критериев, например, общей эффективности коммуникаций, эффективности отдельных видов коммуникаций, уровня развития параметров, обуславливающих коммуникационную среду и т.п. [6].

Применение системного подхода и сценарного метода к коммуникационной среде в системе образования требует выявления специфики коммуникационной среды образовательного учреждения, в частности ВУЗа. К особенностям коммуникационной среды ВУЗа можно отнести: превалирование внутренних коммуникаций над внешними, формальных над неформальными, четкое разделение субъектов коммуникаций на группы, каждая из которых отличается от другой по типу коммуникаций внутри и вовне себя. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что для оптимизации коммуникационной среды ВУЗа требуется работать с отдельными акторами образовательной среды ВУЗа, как на уровне их личности, так и на уровне их взаимодействия между собой, при этом критериями эффективности изменений может служить эффективность внутренних коммуникаций и психологический климат в ВУЗе [3, 8].

Теоретический анализ проблемы коммуникации и коммуникационного менеджмента в совокупности позволил выработать стратегию оптимизации коммуникационного менеджмента в ВУЗе. Суть данной стратегии заключается в одномоментном принятии мер по развитию параметров, значимо влияющих на управление коммуникациями (компетентность, рефлексия и мотивация сотрудников; стрессоустойчивость сотрудников, оптимизация психологического климата и нивелирование тревожности); коррекции процесса принятия управленческих решений в ВУЗе; оптимизации административного аспекта коммуникационного менеджмента. Для выполнения данных задач необходимо четко расставить приоритеты.

Как уже отмечалось ранее, в учреждении университетского образования наиболее важным является внутренний аспект коммуникационного менеджмента, управление именно внутренними коммуникациями [1]. Поэтому развитие параметров, которые значимо позитивно влияют на управление коммуникациями является приоритетной и наиболее значимой целью формирующего этапа. Разумеется, пренебрегать остальными элементами не следует, но они являются скорее вспомогательными в данном процессе, т.к. административный и методический уровни коммуникационного менеджмента в рамках ВУЗа как правило реализованы на высоком уровне и требуют минимальных коррекций.

В ходе проведенного экспериментального исследования базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала ФГБ ОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» в 2019/2020 учебном году, нами был проведен анализ коммуникационной среды ВУЗа и выявлена специфика реализации коммуникационного менеджмента, состояние коммуникационной среды.

Были определены исследуемые диагностируемые параметры:

1. Компетенции и качества сотрудников ВУЗа: коммуникативная компетентность; организационная компетентность; лидерская компетентность; рефлексия; мотивация.

2. Уровень сформированности корпоративной культуры в ВУЗа: психологический климат в организации; уровень доверия между участниками коммуникационного процесса; уровень тревожности сотрудников; уровень стрессоустойчивости сотрудников; коммуникативность (стабильность коммуникативного акта); уровень корпоративной культуры; качественные особенности корпоративной культуры (наставничество, традиции коммуникаций и т.п.); ведущий тип управления организацией.

3. Эффективность управленческой системы в ВУЗа:

1. Соотношение и эффективность вертикальных и горизонтальных коммуникаций.

2. Соотношение и эффективность непосредственных и опосредованных коммуникаций.

3. Соотношение и эффективность формальных и неформальных коммуникаций.
4. Соотношение управляемых и неуправляемых коммуникаций.
5. Совокупный показатель эффективности управления коммуникациями, эффективность управленческой системы (ЭУС).

В результате проведенного исследования нами были выявлены диапазоны значений заявленных параметров (параметры находятся преимущественно в среднем диапазоне значений) взаимосвязи между заявленными параметрами и эффективностью управления коммуникациями в ВУЗе, были определены особенности и структура пространства взаимосвязей. Это позволяет отследить точки роста, которые могут потенциально демонстрировать наибольшую динамику и оказывать по мере развития наибольший позитивный эффект на коммуникационный процесс в ВУЗе. Такими точками роста являются: коммуникативная, организационная и лидерская компетентность, рефлексия, мотивация сотрудников, психологический климат в коллективе, уровни тревожности и стрессоустойчивости испытуемых. В качестве интегративного компонента данной программы, влияющего на коммуникационный процесс в целом, будут выступать навыки эффективных коммуникаций.

Исходя из теоретико-методологического анализа проблематики данного исследования, а также результатов эксперимента, были определены основные принципы реализации программы оптимизации коммуникационного менеджмента в ВУЗе:

1. Принцип когнитивно-эмоционального перехода. Любое развитие невозможно без участия эмоциональных процессов. Мы рассматриваем коммуникацию не только как обмен данными, но и как проявление человеком своей индивидуальности посредством самовыражения. Развивая параметры, связанные с коммуникациями, мы каждый раз обращаемся к эмоциональным проявлениям человека. Данный принцип позволяет реализовать скрытые связи между различными параметрами, способствовать их дальнейшему взаиморазвитию [2].

2. Принцип иерархичности и системности в управлении. Развитие информационных аспектов управления тесно связано с кибернетикой – наукой, изучающей то общее, что имеется в управлении техническими системами, живыми организмами и человеческими коллективами. Согласно представлениям кибернетики управление служит свойством системы, кибернетические системы рассматриваются как системы управления, процессы управления [9]. Так как процесс коммуникации, прежде всего, обмен информацией, использование кибернетической науки в анализе данного процесса общепринято и крайне эффективно.

Многие способы мониторинга, анализа эффективности и прогнозирования изменений управленческой среды – результат применений достижений кибернетики.

3. Принцип мониторинга и управления коммуникациями. Данный принцип подразумевает то, что процессом коммуникации можно управлять только при условии правильного мониторинга коммуникационной среды. Реализация данного принципа наблюдается в деятельности PR-организаций, СМИ, и прослеживается в управлении внешними и внутренними коммуникациями любых организаций [10].

Суть данного принципа заключается в определении и ранжировании факторов, влияющих на коммуникационное пространство, с целью их классификации. Данный принцип является одним из ключевых в коммуникационном менеджменте, вне зависимости от особенностей его внедрения и реализации. В данном исследовании принцип мониторинга и управления коммуникациями занимает одно из ведущих мест и во многом определяет логику работы.

Следуя заявленным принципам, а также результатам констатирующего этапа исследования, была разработана специальная программа оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента в ВУЗе. Программа условно разделена на две части.

Первая часть программы – оптимизация эффективности коммуникационного менеджмента как технологии. Это комплекс мер (административных и организационных), направленных на мониторинг данного процесса и его коррекцию. В данной части акцент сделан на «шероховатости» в самой реализации технологии коммуникационного менеджмента, используются рекомендации и разработки Г. Ринне [9]. Учитываются внешние коммуникации ВУЗа.

Вторая часть программы реализовалась совместно с психологической службой ВУЗа и представляет собой комплекс тренинговых занятий, профессионально-ориентированных сюжетно-ролевых игр и групповых занятий. Для данного комплекса характерна групповое проведение занятий и постоянно повышающаяся сложность заданий. В данной части акцент сделан на качества акторов коммуникационного процесса, на развитии параметров, значимо влияющих на управление коммуникациями, тем самым оптимизируя его. В данной части программы принимали участие все желающие (молодые сотрудники, не оптимально адаптированные в организации, испытуемые с высоким уровнем тревожности, сотрудники, ощущающие коммуникативные затруднения и т.п.).

Программа оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента в ВУЗе включает в себя занятия на развитие:

- коммуникативной компетентности;
- лидерской компетентности;
- организационной компетентности;
- мотивации к реализации себя в жизни и профессии;
- рефлексии;
- формирование психологического климата;
- стрессоустойчивость.

В целом каждое занятие включало:

- тренинг навыков эффективной коммуникации, скрытый тренинг заявленных параметров с помощью моделирования различных ситуаций на групповых занятиях;
- тренинги мотивации;
- профессионально-ролевые игры и выработка оптимального способа поведения в ролевой игре;
- групповая дискуссия и рефлексия.

Занятия построены с нарастанием сложности заданий, исходя из динамики процесса обучения и способностей испытуемых к рефлексии. После каждого упражнения осуществлялась рефлексия по поводу происходящих событий и переживаемых ощущений. Ведущий постепенно приучал участников выражать

своё отношение к окружающему, используя термины чувств и эмоций.

Реализация программы по оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента не только показала высокую динамику развития заявленных параметров, но и, исходя из принципа родственных систем, значительно помогла в развитии эффективности различного рода типов коммуникаций.

Выводы. Внедрение программы оптимизации эффективности коммуникационного менеджмента в ВУЗе оказало позитивное влияние на эффективность управления коммуникациями в учреждении:

1) параметры компетентности и качеств сотрудников возросли на 12% по сравнению с констатирующим этапом исследования;

2) уровень тревожности у испытуемых снизился на и достиг среднего значения, показатель «стрессоустойчивость» повысился и достиг высокого значения. Произошли значимые позитивные изменения параметра «психологический климат» - достигнут очень высокий уровень сформированности;

3) анализ пространства взаимосвязей исследуемых параметров на контрольном этапе эксперимента свидетельствует о существенном усилении взаимосвязей между ними;

4) наблюдается прогрессирующая динамика эффективности управления коммуникациями в совокупности на более чем на 15% контрольном этапе эксперимента.

Литература:

1. Баликина, Г.В. Коммуникативное сопровождение мероприятий по модернизации образования / Г.В. Баликина, Б.Л. Рудник, А.А. Пинский, Г.В. Абонкина. - М.: МО РФ, 2002. - 12 с.

2. Вацлавик, П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон. - СПб.: Речь, 2012. - 298 с.

3. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.

4. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Академический проект, 2012. - С. 124-136.

5. Озерова М.М. Корпоративные коммуникации в управлении вузом: диссертация ... кандидата Социологических наук: 22.00.08 / Озерова М.М.; [Место защиты: ФГАОУВО Белгородский государственный национальный исследовательский университет], 2017. - 202 с.

6. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.

7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.

8. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 532. С. 218-227.

9. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.

10. Vasbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. С. 265-274.

Педагогика

УДК 379.01

кандидат педагогических наук, доцент Скударёва Галина Николаевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат юридических наук, доцент Валентонис Артурас Станиславович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлен зарубежный опыт социального партнёрства в системе непрерывного педагогического образования; подчеркнута, что непрерывное педагогическое образование учителя имеет системообразующее социальное значение для обеспечения качества образования. Непрерывность педагогического образования в зарубежных странах нами рассматривается в триаде «допрофессиональное – профессиональное - постпрофессиональное». Анализ зарубежного опыта социального партнёрства в системе непрерывного «допрофессионального – профессионального - постпрофессионального» педагогического образования обнаружил как схожие характеристики на основе определенных общих идей и положений, так и многообразие подходов, отличительные черты и особенности его организации и содержания, в зависимости от экономической ситуации в конкретной стране, уровня благосостояния общества, политического устройства, особенностей системы образования, менталитета граждан. Социальным партнёрами в системе непрерывного педагогического образования становятся представители различных сообществ: обучающегося, профессионального педагогического и непрофессионального заинтересованного. Выявлено, что социальная направленность непрерывного педагогического образования указывает на его тесную взаимообусловленность с сущностью социального партнёрства.

Ключевые слова: социальное партнёрство, непрерывное педагогическое образование, зарубежный опыт, качество образования, подготовка учителя.

Annotation. The article presents the foreign experience of social partnership in the system of continuous teacher education; it is emphasized that the continuous pedagogical education of a teacher has a system-forming social significance for ensuring the quality of education. Continuity of teacher education in foreign countries is considered in the triad "pre-professional - professional - post-professional". Analysis of the foreign experience of social partnership in the system of continuous "pre-professional - professional - post-professional" pedagogical education revealed both similar characteristics based on certain general ideas and provisions, and a variety of approaches,

distinctive features and features of its organization and content, depending on the economic situation in a particular country, the level of well-being of society, the political structure, the characteristics of the education system, the mentality of citizens. Representatives of various communities become social partners in the system of lifelong pedagogical education: the student, the professional pedagogical and the non-professional interested. It was revealed that the social orientation of lifelong pedagogical education indicates its close interdependence with the essence of social partnership.

Keywords: social partnership, continuous pedagogical education, foreign experience, quality of education, teacher training.

Введение. Исследование зарубежного опыта социального партнёрства в системе непрерывного педагогического образования инициировано актуализацией проблемы качества образования, которое сегодня рассматривается странами как один из показателей их социально-экономического развития. В этой связи уместно сослаться на официальное заявление Европейской комиссии «Повышение качества педагогического образования», в котором подчёркивается, что школьные учителя выступают в роли посредников между динамичным миром и учащимися, которые начинают познавать этот мир. Именно учителям обязаны молодые люди своими знаниями, умениями, навыками, как будущие работники-специалисты разных областей [11].

Человечество сегодня развивается в направлении постчеловека, постобщества, постцивилизации. Если рассматривать будущее общество как постчеловеческое, то российская система образования тоже должна ориентироваться на совершенно новое качество. Образование - интеллектуальный ресурс для модернизации общества и "лифт" для индивидуальной восходящей социальной мобильности [7, 8]. Более того, зарубежные публикации в последнее время всё больше центрируются на важной роли учителя как факторе качества школьного обучения [12] и его непрерывном профессиональном развитии.

По результатам международных исследований качества общего образования PISA лидирующее положение в рейтинге на протяжении последних лет занимают Китай, Сингапур, Финляндия, Эстония, опередившая 2018 г. Финляндию. Исследователи отмечают закономерность высоких мест Восточной Азии благодаря усердию их школьников. Несправедливо бы в этом ряду не упомянуть Китай, но в 2018г. PISA наряду с уровнем функциональной грамотности измеряла ещё и показатель благополучия учащихся. В результате исследований показатели Финляндии, Германии, Эстонии свидетельствуют о хорошо развитом у учащихся ощущении собственного благополучия, чего нельзя сказать о Китае.

Надо заметить, что уже сама система PISA является мировым опытом социального партнёрства: если в первых международных исследованиях PISA в 2000 г. участвовали 32 страны, то уже в 2018 г. - 79 стран - партнёров, объединённых общей идеей повышения качества школьного образования на мировом уровне. Предпримем попытку обосновать данные результаты, проанализировав системы образования Сингапура и Финляндии и непрерывное образование их педагогов в контексте социального партнёрства.

Изложение основного материала статьи. Социальное образовательное партнёрство Сингапура объединяет администрацию четырёх образовательных округов по семь школьных кластеров, в каждом по 12-14 начальных и средних школ и руководителей кластеров - суперинтендантов. Всего - более 350 школ с наполняемостью 522 тыс. школьников при общей численности населения более 5 млн. человек. В том числе, субъектами социального партнёрства становятся образовательные кластеры из числа близко находящихся школ, коллективно пользующихся спортивными сооружениями, лабораториями, сложным учебным оборудованием. Стоит подчеркнуть, что в конце 20 столетия Министерство образования Сингапура изменило вектор - тенденцию перехода от «парадигмы эффективности» к «парадигме реализации существующих возможностей», приняв в 1997 г. Программу «Умные школы, образованная нация». Её стратегические ориентиры направлены на способность обучения граждан страны на протяжении всей своей жизни, т.к. в XXI в. качество образования является ключевым фактором процветания нации и повышения уровня национального богатства Сингапура. Министерство образования исповедует идеологию, основанную на прямой зависимости качества преподавания от уровня квалификации учителей, который обеспечивать выгоднее, чем добиваться повышения качества обучения от учащихся в собственно образовательном процессе.

Долгий и сложный путь отбора и подготовки учителей в Сингапуре гарантирует, что учителями становятся лучшие из лучших. Социальное партнёрство Министерства образования, Национального института образования (с 1991 г.), Наньянского технологического университета пользуется правом подготовки учителей на основе анализа и обобщения лучших мировых педагогических практик. Перед обучением в Национальном институте образования кандидат обязан не менее 5 недель проработать помощником учителя или администратором за минимальное содержание. Профессиональное социальное партнёрство кандидата, директора школы, суперинтенданта кластера нацелено на выявление потенций кандидата и его оценивание.

Положительные заключения позволяют заявиться претендентам на первый этап отбора при условиях уровня в верхних 30% рейтинга успеваемости в своей возрастной группе; наличии предвуниверситетского или высшего образования по направлению планируемой педагогической деятельности; доказательству мотивации к преподаванию и учительской профессии, а главное - любви к детям. Второй этап предполагает тестирование и оценивание грамотности. На третьем этапе партнёрство трёх опытных экспертов направлено на выявление качеств личности кандидата: психологических, личностных, профессионально- педагогических. По статистике только один из шести претендентов в состоянии преодолеть все этапы отбора. Учёба будущих учителей в Национальном институте образования находится под пристальным контролем, соответственно, те, кто не соответствует стандартам, подлежат исключению. Специализация присваивается будущим учителям через год обучения, а получение диплома бакалавра - через 3 года. После завершения учёбы педагог обязан отработать в школе 3 года, в противном случае – неизбежно возмещение затрат не его обучение государству.

Профессиональное становление молодого учителя сопровождается портфолио дополнительного образования и государственными курсами повышения квалификации(100 часов). В Сингапуре послевузовское дополнительное образование учителей дифференцируется на три категории: «преподавание» - для учителей, которые решили посвятить себя обучению детей в школе и наставничеству молодых коллег; «специалитет» - для будущих специалистов Министерства образования; «лидерство» - для потенциальных руководителей различных уровней в системе образования страны [1].

Как видно, выстроенная, выверенная и стратегически сконструированная система непрерывного педагогического образования нацелена на профессиональную подготовку педагога, способного проектировать содержание образования Сингапура, в основе которого лежит универсальная модель компетенций, необходимых на современном этапе [6], которая была заложена еще в 60-х годах XX века, претерпела изменения и сейчас обозначается как Модель воспитания личности и гражданина [4]. Это особенно важно в многонациональной и многоконфессиональной стране, нуждающейся в единой национальной системе образования, в которой образовательные учреждения определяют «собственные системы ценностей, видение своей миссии» и встраивают их в образовательный процесс. Сингапурская гражданственность изначально основана на конфуцианских идеях патернализма, подчинения и прилежания (дисциплины), которые СМИ усердно пропагандируют, обеспечивая им пример для подражания [1].

Центром образовательной сингапурской модели являются базовые ценности: самосознание, саморегулирование, ответственное принятие решений, социальное сознание, управление взаимоотношениями. Компонентами модели являются умения и навыки в виде следующих групп: коммуникационные, информационные, сотрудничество; гражданская грамотность, глобальная осведомленность и кросс - культурные умения и навыки; критическое и изобретательское мышление. Ключевые партнёры данной модели дифференцированы по группам: заинтересованные граждане; активные спонсоры; самостоятельные обучающиеся; уверенный в себе человек, т.е. социальные группы и субъекты социального партнёрства в данной образовательной модели из числа обучающегося, профессионального и заинтересованного гражданского сообщества. По мнению разработчиков модели, знания, умения и навыки напрямую зависят от сформированных ценностей конкретного человека, определяющих его характер. В свою очередь, ценности формируют убеждения, отношения и действия личности, которые и составляют ядро целостного образования.

Подробнее хотелось бы остановиться на принципе целостности и предпосылках формирования социального партнёрства в его наполнении: предоставление детям возможности опыта взаимодействия друг с другом и упрочения дружеских связей; развитие навыков, необходимых для полноценного функционирования в мире, и формирование жизненных ценностей; активизация совместного обучения и расширение деятельности, инициируемой как учащимися, так и обществом; формирование языковых компетенций в билингвальном обучении, обеспечивающих сингапурским выпускникам конкурентное преимущество, осознание ценности собственной культуры и наследия; удовлетворение интересов в искусстве, музыке и спорте; развитие моральных, социально-эмоциональных качеств личности, что ведёт к совершенствованию лидерских качеств, социально-эмоциональных компетенций; упрочение партнерства с родителями, ключевыми партнерами в обеспечении целостного образования, инициирующими и поддерживающими школьные программы, создающими вместе со школами благоприятную образовательную среду.

Так, образованию был задан вектор-тенденция – создание условий для воспитания и обучения конкурентоспособных профессионалов, способных адаптироваться к различным жизненным и культурным условиям [1]. В дополнение, обучение осуществляется на родном и английском языке, обеспечивая высокий уровень коммуникативных компетенций, позволяющих выпускникам быть конкурентоспособными и иметь возможность обучаться в других странах. Сформированная система воспитания молодых сингапурцев базируется на формировании ключевых ценностей и жизненных ориентиров, жизненной стойкости, новом социальном мышлении, умении самостоятельно решать проблемы, создавать новые возможности, готовности трудиться для реализации своей мечты.

Всё вышепоименованное можно считать предпосылками формирования социальной готовности к партнёрскому взаимодействию на мировом уровне посредством развития партнёрского сознания и социального мышления молодых граждан Сингапура для осуществления социального диалога в условиях многонациональности и многоконфессиональности государства, сопровождаемого высоким сформированным уровнем коммуникации в целях обеспечения собственной конкурентоспособности, возможности дальнейшего обучения в разных странах по мере нарастания социальной интеграции и укрепления гражданского общества.

Для чёткости понимания проблемы хотелось бы, в дополнение к вышепоименованным, обозначить круг социального образовательного партнёрства из числа субъектов системы непрерывного образования Сингапура. К ним относятся: учреждения среднего образования (государственные и платные независимые учебные заведения); спецшколы под руководством Министерства образования, предназначенные для детей с ограниченными возможностями и сопровождающие социальные службы; предвуниверситетское образование (18 младших колледжей, доступных лишь выпускникам среднеобразовательных учреждений); высшее образование представлено государственными и частными университетами; сингапурские Национальные университеты; международные бизнес - школы и бизнес - курсы (предлагают высококачественное образование в сфере бизнеса); множество языковых центров с высококачественной языковой подготовкой.

Социальное партнёрство в системе образования Финляндии дифференцируется на стратегическое и оперативное в зависимости от целевых ориентиров и масштабы социального взаимодействия субъектов. Стратегическое социальное партнёрство объединяет участников регионального и местного уровней, обеспечивая их сетевое взаимодействие с промышленной сферой, представителями работодателей и бизнес-сообществ. Формами социального партнёрства такого институционального масштаба являются различные консультативные органы, Советы, Ассоциации, причём как формально-официальные, так и неформальные. Оперативная модель социального партнёрства предполагает решение тактических проблем образования: организацию обучения молодёжи на рабочих местах, дальнейшей её занятости и трудоустройства; стажировку студентов и преподавателей, разработку и реализацию их совместных проектов; привлечение финансов для развития образовательных организаций, их материального и технического обеспечения. Основаниями оперативного социального партнёрства служат соглашения между взаимодействующими субъектами.

Подтверждением сложившейся системы социального партнёрства служат финская система профориентации, устоявшаяся тенденция в вузовском образовании и специфика послевузовского образования. Финляндия является страной, где сконцентрирован инновационный зарубежный опыт развития новых направлений профориентационной работы, которые апробируются с применением инновационного инструментария (концепция «co-careering»; модель «VIP-консультирования», применение IT-технологий в

выстраивании индивидуальных карьерных трендов), представленного в ряде исследований J. Kettunen, R. Vuorinen [13; 14, 15]. Профессиональная ориентация в финских школах соответствует новым вызовам и регулируется с 2008 г. Европейской сетью по непрерывной профориентационной политике, базирующейся на понимании профориентации как общественного блага, концентрированными которого являются обучение, развитие рынка труда и концепция социальной справедливости. Инструментарием социального партнёрства является Национальная стратегия, которая обеспечивает непрерывное межотраслевое и многопрофильное партнёрство на национальном, региональном и местном уровнях.

Глобальные цели профориентации начинают решаться с седьмого класса школы, и уже тогда подростки в течение одной-трёх недель должны работать по-настоящему, чтобы иметь возможность при желании после девятого класса поступить в колледж. В восьмом классе рассматриваются проблемы карьерного роста на внутришкольном уровне. Профориентационная деятельность в девятом классе объединяет социальных партнёров на принципах социальной ответственности в лице представителей системы образования и предприятий: кадровых служб и служб по найму. Если девятиклассник всё-таки не самоопределился профессионально, ему даётся ещё один год, но уже в активном партнёрстве ещё и с профессиональными консультантами.

Регулирует профессиональную ориентацию Министерство образования Финляндии, используя на национальном уровне правовое сопровождение от общего до высшего образования, а также оказывая содействие в трудоустройстве. В круг социальных партнёров вовлечены и муниципалитеты, оказывая услуги по guidance and counseling для молодежи [2].

Одним из обязательных условий финского высшего профессионального образования является высокий уровень его качества. Характерно, что университеты определяют качество своей деятельности методом самооценки. Партнёрскую поддержку оказывают Единый центр по оценке качества образования, Совет по оценке высших учебных заведений и Финское Министерство образования и культуры, которое ежегодно планирует мероприятия по оценке качества образования, согласуя их с финским Советом по оценке качества образования, Советом по оценке высших учебных заведений, Национальным советом по образованию и другими университетскими независимыми центрами по оценке качества образования [9].

Продуктом социального партнёрства Национального комитета образования Финляндии, региональных и муниципальных органов управления явилась организация EduCluster Finland, специализирующаяся на трансфере лучших образцов финских практик как внутри страны, так и за её пределами. Специфической и одновременно сильной стороной финской системы подготовки учителей следует считать выраженную взаимообусловленность науки и практики. Учёба в университете сопровождается интенсивной практикой будущих учителей в школах в поисках собственного педагогического стиля. Практически все университеты Финляндии имеют социальных партнёров в лице стажёрских площадок для студентов, так называемых школ - «клинических баз» [10].

В Финляндии создаётся ореол исключительности профессии учителя поэтапно, непрерывно, преемственно: 1 этап - рекомендации, собеседования, творческие конкурсы наряду с централизованным тестированием (аналог ЕГЭ) будущих педагогов; 2 этап: выявление коммуникативных и академических способностей, тестирование готовности учиться, мотивации к педагогическому труду; 3 этап: собеседование с потенциальным работодателем в школе с целью выявления профпригодности, коммуникативных навыков, эмоциональной отзывчивости, гибкости и др.; 4 этап: полугодовой испытательный срок для успешно прошедших первые три этапа, почасовая педагогическая нагрузка и только после успешности испытаний – постоянное трудоустройство [10].

Социальное партнёрство Министерства образования, Государственного управления по образованию, вузовского Совета образования преподавателей, включающего представительство сфер экономики, производства, других учебных заведений и университетов позволяет ежегодно осуществлять мониторинг потребностей регионов в педагогических кадрах. На послевузовском этапе для учителей обязательным является повышение квалификации, которое финансируется Государственным управлением по образованию. Организационная, финансовая и содержательная части повышения квалификации согласуются учебными заведениями в партнёрстве с их руководителями и слушателями [3].

Выводы. Таким образом, анализ зарубежного опыта социального партнёрства в системе непрерывного педагогического образования выявил как схожие характеристики, так и многообразие подходов, отличительные черты и особенности его организации и содержания [5]. Выявлено, что в Сингапуре посредством социального партнёрства обучающегося, профессионального, заинтересованного гражданского сообщества, учреждений и структур образовательного сектора и заинтересованных сопричастных организаций, достигается международный успех в качестве общего образования, который стране обеспечивают лучшие сингапурские учителя, добившиеся высокого профессионализма в процессе непрерывной педагогической подготовки.

В Финляндии инновационный опыт профориентационной работы с применением инновационного инструментария регулируется с 2008 г. Европейской сетью по непрерывной профориентационной политике и государственной Национальной стратегией, которая обеспечивает непрерывное межотраслевое и многопрофильное партнёрство на национальном, региональном и местном уровнях. Сильной стороной системы профессиональной подготовки будущих учителей является интенсивная практика в школах - социальных партнёрах. Обязательным является повышение квалификации учителей на послевузовском этапе, в котором организационная, финансовая и содержательная стороны согласуются и реализуются учебными заведениями в партнёрстве с их руководителями и слушателями.

Литература:

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня. Вопросы образования. Издательство: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", Москва. №4. 2010. С. 227-247.
2. Гуртов В.А., Колесников В.Н., Питухина М.А. От традиционной модели профориентации к системе сопровождения и консультирования на протяжении всей жизни: опыт Финляндии // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №2. (26).
3. Лаукиа Яри. Профессиональная подготовка преподавателей в Финляндии // Образование и наука. 2010. №8.

4. Лесин С.М., Шевелёва Н.Н. Феномен Сингапура: гибкость, разнообразие, гражданственность. Образовательная политика. Российская академия народного хозяйства и госслужбы при президенте РФ, Москва. №1-2 (77-78). 2019. С. 24-32.
5. Милькевич О.А., Скударёва Г.Н. Социально-культурное партнерство как механизм непрерывного педагогического образования. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 133-137.
6. Скударёва Г.Н. Социальное партнёрство как фактор повышения качества образования: опыт Сингапура. Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 345-348.
7. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.
8. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст. В книге: Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. С. 1.
9. Сорокина А. Школьное и дошкольное образование: мировой опыт и повышение квалификации учителей / А. Сорокина // Учительская газета. 2013. № 46.
10. Ширшова И.А. Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – Том 27 (66). 2014 г. № 4. С. 26-35.
11. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. 2007. P. 16.
12. European Commission. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. P. 48 [Electronic resource].
13. Vuori, J. The benefits of a preventive job search program on re-employment and mental health at 2-year follow-up / J. Vuori; J. Silvonen // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2011. Т. 78. P. 43-52.
14. Vanhalakka-Ruoho, M. Educational pathways of ninth grade adolescents: Transition practices in vocational and academic families / M. Vanhalakka-Ruoho, L. Koski, J. Silvonen // Australian Journal of Career Development. 2016. Т. 25. Vol. 3. P. 117-128.
15. Kettunen, J. European Lifelong Guidance Policy Network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies / J. Kettunen, R. Vuorinen, O. Ruusuvirta // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2016. Т. 16. Vol. 3. P. 327-342.

Педагогика

УДК 378

аспирант Сливкин Борис Сергеевич

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ГРУПОВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ, ДРУГОГО ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются практические технологии дистанционного обучения проектных команд в корпоративном и бизнес-обучении. Дана характеристика «дистанционного обучения» в применении к настоящей статье. Описан ряд представленных на рынке IT-ресурсов для проведения дистанционного обучения. Раскрыты подходы в формировании эффективных обучающихся команд. Сделаны выводы о позитивном эффекте дистанционного обучения в виде усиленной самоорганизации участников и удобных инструментов для отслеживания общего прогресса.

Ключевые слова: проектное обучение, дистанционное обучение, дистанционные технологии, бизнес-обучение, корпоративное обучение, IT-технологии.

Annotation. The article analyzes practical technologies of project crew distance learning in corporate and business training. The characteristic of distance learning is given in this article. Here one can find variety of IT-resources for distance learning. Approaches to the formation of effective learning teams are revealed. Conclusions are drawn about positive effect of distance learning in the form of enhanced self organization of participants and convenient tools for tracking overall progress.

Keywords: project training, distance learning, distant technologies, business training, corporate training, IT-technologies.

Введение. Сегодня в целом система образования в мире, в условиях глобального эксперимента в период пандемии коронавируса, неожиданно для себя оказалась в условиях дистанционного обучения. Наблюдается взаимодействие между государственным и частным сектором, разрабатываются рекомендации для преподавателей, учителей, обучающихся.

Сектор корпоративного обучения также столкнулся с трудностями: опросы, проведенные CommLab India, показывают, что почти 40 % организаций, которые до COVID-19 отдавали предпочтение очному обучению, испытывают серьезные проблемы с обучением и развитием персонала в настоящий момент. Специалисты Всемирного экономического форума предсказывают долгожданную революцию в образовании [2], о которой уже давно говорится на мировых конференциях, но совершить массовый переход в онлайн никто не решился. Вынужденное дистанционное обучение во время пандемии может стать точкой невозврата, после которой образовательный сектор уже не будет прежним. Приводятся данные о том, что в среднем онлайн-обучение требует на 40-60 % меньше времени на обработку и восприятие информации, а усваивается материал на 25-60 % лучше (безусловно, это касается обучающихся старшего школьного, студенческого возрастов и старше [3]).

Еще до пандемии, был отмечен высокий устойчивый рост рынка онлайн-образования, в том числе в корпоративном сегменте.

В 2017 году наиболее крупная его доля (38%) была у стран Северной и Южной Америки, однако к 2022 году она, по расчётам экспертов, снизится на 4 пп. в пользу других регионов. В 2017 году корпоративный

сегмент рынка онлайн-образования превышал \$14 млрд, по итогам же 2020 года обещает достигнуть, согласно самым скромным оценкам, \$20 млрд. Ожидаемый среднегодовой рост направления варьируется в диапазоне 11-15% [4].

Набирает популярность обучение на основе проектной работы (project-based learning). За рубежом характерным примером школы, опирающейся на такой принцип, является французская Ecole 42 [4], в России - Школа 21 от Сбербанка [5].

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованию TALENTLMS, в корпоративном секторе сотрудники предпочитают онлайн-обучение офлайн-обучению. 6-ть из 10-ти сотрудников говорят, что они предпочитают завершить свое обучение с помощью онлайн-курсов повышения квалификации, вебинаров, виртуальных сессий и других онлайн-средств обучения [6].

Аналитическая компания Fossway Group опубликовала результаты исследования о влиянии пандемии COVID-19 на корпоративное обучение. Исследование демонстрирует изменения, произошедшие в подходах к обучению, выявляет образовательные технологии, которые оказались наиболее востребованными во время пандемии. Основные выводы исследования:

- В результате пандемии 94 % организаций пересмотрели приоритеты в обучении. При этом 66 % компаний существенно поменяли как подход к учебным процессам, так и их состав.
- Произошёл серьёзный сдвиг в сторону дистанционного обучения. В то же время 82 % L&D-респондентов отмечают увеличение спроса на обучение со стороны топ-менеджмента.
- Видео, курируемый контент, мобильное и смешанное обучение оказались наиболее востребованными и успешными образовательными технологиями в период пандемии.
- Создание условий для онлайн-взаимодействия и сотрудничества становится ключевым приоритетом в компаниях. При этом 84 % L&D-руководителей отмечают необходимость внедрения инструментов для совместной работы (Microsoft Teams, Slack, Trello и др.) при организации обучения [7].

Информационное агентство Training Industry провело несколько опросов среди L&D-специалистов, чтобы отследить влияние пандемии на процессы обучения и развития персонала. Основные выводы:

- Сегодня более чем у половины опрошенных компаний разработаны планы по обучению и развитию персонала, однако в их успешной реализации уверена только треть респондентов.
- 56 % L&D-специалистов отметили, что пересматривают цели и инструменты обучения текущих программ, в то время как 33 % оставили программы без изменений. Запуск новых L&D-программ откладывается у 37 % респондентов.
- Пандемия способствует росту затрат на обучение: 62 % респондентов, отметивших, что COVID-19 повлиял на бюджеты L&D-департаментов, увеличили свои расходы на образовательные программы.
- Опрос в отношении способов доставки учебного контента показывает, что в период пандемии значительно выросла популярность онлайн-форматов: с 25 до 41 % увеличилась доля синхронных онлайн-занятий с преподавателем и с 24 до 32 % доля электронного обучения. В свою очередь, использование формата очных занятий снизилось с 41 до 22 % [8].

Известно, в наше динамичное время сотрудник организации или свободный бизнесмен должен находиться в состоянии постоянного поиска новых знаний и возможностей, для того чтобы оставаться «на плаву», быть востребованным на рынке труда, приносить пользу бизнесу, развиваться как личность, реализовывать свои планы и амбиции, строить свою счастливую и гармоничную жизнь.

Знания не должны быть хаотичными, приводить к некачественному использованию самого дорого ресурса – времени. Поэтому в любой отрасли знания должны носить прикладной характер. Для отбора учебного материала необходимо использовать практические примеры решения производственных, управленческих и других бизнес-задач.

В формате офлайн обучения преподаватель/тренер, основываясь на своем опыте, может приводить различные практические примеры для пояснения учебного материала. Данные примеры могут вспоминаться по ходу занятия, то есть не требуют отдельной проработки. Ситуация с конкретными примерами существенно усложняется в онлайн или дистанционном обучении. Здесь, напротив, требуется тщательная проработка и визуализация материала.

Кроме того, есть основания полагать, для подготовки дистанционного обучения усложняется задача наполняемости учебных курсов и материалов, поскольку не всегда возможно, в отдельных случаях, и нецелесообразно, участие самого преподавателя. Таким образом, рассчитывать на успешность курса с применением доли харизмы преподавателя и его усилий для устного пояснения не приходится. При этом учебный материал, согласно наблюдениям автора, должен достигать своей современной цели – в короткие, желательно, при единичном просмотре, сроки развить необходимые навыки и компетенции, иметь ответы на возможные вопросы слушателя, а самое главное – быть актуальным.

«Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Наибольшая сложность возникает при переносе офлайн тренингов с отработкой упражнений и деловых игр в онлайн формат. При этом появляются определенные плюсы.

Изучив опыт Корпоративного университета Сбербанка и Like центра, следует отметить следующее.

«На выстраивание групповой работы даже в очном формате требуется больше усилий, чем для организации индивидуальной. В онлайн-среде ситуация усложняется физической удаленностью участников друг от друга, разницей часовых поясов, асинхронной коммуникацией, необходимостью использовать зачастую незнакомые и непривычные инструменты.

Невзирая на сложности, дистанционный формат предполагает своеобразные преимущества при организации проектной работы. В очном обучении нередка ситуация, когда физическая близость преподавателя и группы представляет собой соблазн излишне часто обращаться к помощи руководителя или ресурсам команды, а это, в свою очередь, может снизить мотивацию к самостоятельному поиску информации и решению задач. Дистанционный формат проектной деятельности не предполагает подобных тепличных условий и стимулирует слушателей к самостоятельному достижению договоренностей, организации своего времени, синхронизации с командой. Безусловно, это не элемент «по умолчанию»: сначала необходимо поставить перед обучающимися цель, сфокусировать на ценности проекта, сконструировать правила общения и совместной работы, спланировать деятельность, — и только потом отпустить их в наблюдаемое плавание.

Практико-ориентированный подход в дистанционной организации проектной деятельности зарекомендовал себя как отлично работающий способ. Такие проекты отличаются четко обозначенным на первых же этапах результатом совместной деятельности, который имеет ценность и интерес для всех участников процесса.

За успешным учебным групповым проектом всегда стоит скоординированная работа организаторов программы.

Например, в уровневых программах Корпоративного университета Сбербанка, направленных на обучение руководящего состава, для качественной реализации проектной деятельности предполагается взаимодействие между несколькими участниками процесса:

1. Спонсор или куратор программы — руководитель какого-либо подразделения, заинтересованный в результате проекта. Задача спонсора — помочь инициировать идею, привлечь ресурсы, принять решение о работе с конкретной проектной группой, которая готова погрузиться в предложенную проблематику. В конце проекта спонсор принимает результаты работы.

2. Проектная команда — непосредственно обучающиеся.

3. Преподаватели программы — носители предметной экспертизы.

4. Аттестационная комиссия — необходима на промежуточных этапах (демо) и на финальном этапе защиты проекта.

5. Центр уровневых программ, выполняющий роль стратегического хаба, который исследует результативность и принимает решения об усовершенствовании программы» [3, с. 27-28].

На примере 6-ти недельного курса «Скорость» Like центра также распределены роли между участниками процесса [9]:

1. Спикер Программы - основной спикер, основатель компании Like центр, заинтересованный в успешности проекта каждого участника. Ведет занятия, проводит бизнес-разборы.

2. Экспеты – организуют и проводят бизнес-разборы.

3. Капитан – курирует Лидеров. Основная задача – вдохновение команды, заполнение карты прогресса каждого участника проектной команды.

4. Проектные команды – Лидер и 6 участников в команде (команды делятся по сферам деятельности).

5. Наставник – еженедельные встречи.

6. Поддержка – выставление заданий, снабжение учебным материалом, предоставление доступов к онлайн-курсу и различным базам данных по бизнесу, подведение промежуточных и итоговых результатов обучения.

Необходимо выделить общие советы по организации группового обучения онлайн:

- При формировании групп учитывать часовые пояса. Это поможет участникам синхронизироваться друг с другом.

- Как можно раньше определить правила работы и коммуникации; сформулировать цели, задачи и процессы для достижения итогового результата.

- Организовать процесс распределения ролей в команде. На вводном звонке рассказать о командных ролях, стадиях развития группы.

- Создать общее рабочее пространство, чтобы обеспечить общий контроль над прогрессом и прозрачность процессов.

- Создать пространства для общения.

- Отслеживать конфликтные стадии командного взаимодействия и назначать дополнительные встречи, чтобы устранить недопонимания [3, с. 34].

Для организации дистанционной командной работы при обучении следует остановиться на основных используемых на сегодня IT-технологиях, поскольку, по мнению автора, незнание данного вопроса является основным сдерживающим фактором по организации качественного дистанционного обучения.

Для выстраивания взаимодействия при дистанционном обучении рационально использовать следующие инструменты:

- Организация видеосвязи: Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind,

- Проведение опросов: Kahoot! Socrative, Plickers, Quizizz, Quizalize, Mentimeter.

При этом необходимо изучить их возможности, поскольку данные ресурсы имеют отличия, и предварительно проработать при подготовке следующие вопросы:

- максимальное количество человек для присутствия Онлайн,

- деление на группы,

- общий чат,

- хранение видеозаписи проведенного обучения,

- удержание внимания слушателей путем опросов и голосований.

Также для оперативного взаимодействия в дистанционном обучении используются мессенджеры (*WhatsApp, Telegram, Slack*). При подготовке либо в рамках мероприятия следует иметь ответы на следующие вопросы:

- какими мессенджерами пользуется аудитория в повседневной жизни,

- достаточно ли их функционала для коммуникации в рамках программы,

- какие специальные функции должны быть у мессенджера: поддержка ботов, интеграция опросов и тестов.

При управлении проектами и групповой работой для распределения задач, контроля сроков используются ресурсы *Trello, Asana, Pyrus*, для учебной групповой работы - *Microsoft Teams, Granatum, «ТренингСпейс»*. Здесь следует предусмотреть: каким образом слушатели будут работать над проектами, каким образом будут работать в командах, каким образом будет обеспечен контроль выполнения проектов, какой информацией будут обмениваться участники.

При совместной работе с документами, прототипировании, создании интеллектуальных карт используются *Notion, G Suite, Confluence, Miro, Draw.io*. Здесь определяется предварительно какой будет конечный продукт совместной работы, будет ли вестись база знаний [3].

При совместной отработке навыков используются, например, для программирования, *Google Colab, Kaggle*.

Выводы. Подводя итоги, следует сказать, что групповая проектная деятельность требует большого количества ресурсов и от команды организаторов образовательной программы, и от обучающихся. Но приложенные усилия окупаются с лихвой: со временем все участники процесса отмечают возросшую активность, положительный настрой, повышение мотивации от эффективного взаимодействия. А главной наградой станет чувство гордости и удовлетворения от проделанной общей работы. Дистанционный формат может ограничить скорость коммуникации и адаптации на первых этапах, но в дальнейшей перспективе имеет позитивный эффект в виде усиленной самоорганизации участников и удобных инструментов для отслеживания общего прогресса [3].

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273 «Об образовании» (с учетом изменений и дополнений).
2. Кети Ли. Пандемия COVID-19 навсегда изменила образование. Вот как это делается [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (Дата обращения: 29.09.2020)
3. Ширшова Л. Эффективный переход в дистанционное обучение // EduTech. Информационно-аналитический журнал, Корпоративный университет Сбербанка, 2020. Спецвыпуск, июнь. С. 27-44
4. Исследование российского рынка онлайн-образования [Электронный ресурс]. - URL: <http://research.edmarket.ru/> (Дата обращения: 29.09.2020)
5. Школа 21 — школа программирования [Электронный ресурс]. - URL: <https://sbergraduate.ru/21-school/> (Дата обращения: 29.09.2020)
6. Арис Апостолопулос. Статистика повышения квалификации и рескиллинга сотрудников: проливает свет на Тренд [Электронный ресурс]. - 25.06.2020. - URL: <https://www.talentlms.com/blog/reskilling-upskilling-training-statistics/> (Дата обращения: 29.09.2020)
7. Видео, курируемый контент и смешанное обучение – наиболее эффективные EduTech-технологии в период пандемии [Электронный ресурс] // Пульс EduTech. Выпуск № 3 (14), 2020 - URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/pulse/trendy/> (Дата обращения: 29.09.2020)
8. 56% L&D-департаментов пересматривают свои программы обучения: как COVID-19 влияет на корпоративное образование [Электронный ресурс]. - URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/pulse/trendy/2964/> (Дата обращения: 29.09.2020)
9. Бизнес-курс «Скорость» Лайк Центр [Электронный ресурс]. - URL: <https://likecentre.ru/speed#format> (Дата обращения: 29.09.2020)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

доктор педагогических наук, профессор Груздева Марина Леонидовна

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

старший преподаватель Бозина Татьяна Анатольевна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород)

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье автор рассматривает особенности создания электронного учебно-методического комплекса. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей разработки электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) в педагогической деятельности преподавателя. Проанализированы основные подходы педагогического проектирования в разработке учебно-методических комплексов. На основе проведенного анализа соответствующей литературы статьи были определены понятия электронного учебно-методического комплекса. В процессе написания данной статьи автор описывает принципиальные отличия ЭУМК от традиционных «бумажных» носителей учебного материала. В результате проведенного анализа было выявлено, что необходимость разработки ЭУМК на сегодняшний день является актуальной проблемой в педагогическом образовании.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, информационные технологии, педагогический процесс.

Annotation. In this article, the author examines the features of creating an electronic educational and methodological complex. The purpose of the article is to reveal the features of the development of electronic educational and methodological complexes (EEMK) in the pedagogical activity of a teacher. The main approaches of pedagogical design in the development of educational and methodological complexes are analyzed. On the basis of the analysis of the relevant literature of the article, the concepts of an electronic educational-methodical complex were defined. In the process of writing this article, the author describes the fundamental differences between EUMC and traditional "paper" carriers of educational material. As a result of the analysis, it was revealed that the need to develop EUMK today is an urgent problem in pedagogical education.

Keywords: electronic educational-methodical complex, information technologies, pedagogical process.

Введение. Создание учебно-методической литературы на электронных носителях остается чрезвычайно актуальной проблемой.

Мы уже давно приняли в свою жизнь развитые информационные технологии, которые с каждым годом лишь прогрессируют. Сейчас общество воспринимает это уже как обыденность. Практически все социальные

инфраструктуры на сегодняшний день компьютеризированы, что значительно облегчает их использование населением.

В современном мире идет невероятное развитие информационных технологий, которые затрагивают работоспособность всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и сферу образования. Одной из основных образовательных составляющих как раз и является учебно-методический комплекс, в том числе и электронный.

Такой формат источника относится к новому поколению литературных источников, обладающих возможностями современных компьютерных технологий.

Учебно-методическая литература в электронном формате осуществляет ряд основных функций в профессиональной деятельности педагога: использование мультимедийной информации; удобство хранения информации; ведения учета индивидуальных способностей обучающегося; комфортность в работе за счет создания дружественного интерфейса.

Однако, несмотря на весь прогресс технологий на сегодняшний день, далеко не у каждого учреждения дополнительного образования существует онлайн обучение. Для одних проблемой является отсутствие бюджета на создание подобного курса, для других - отсутствие молодых и перспективных педагогов, которым был бы интересен подобный вид деятельности, так как во многих таких организациях работает большое количество педагогов пенсионного возраста, которым сложно перестроиться на другой вид работы и сложно учиться новым информационным ресурсам, которые на сегодняшний день достаточно распространены у большей части работоспособного населения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время система образования претерпевает значительные перемены. Учебный процесс во всех образовательных учреждениях должен соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, в зависимости от типа образовательной организации, данные требования будут видоизменяться в различных категориях. На сегодняшний день, такие изменения направлены на то, чтобы выпускники образовательных учреждений обладали обобщенными знаниями и умениями, благодаря которым они смогли бы решать задачи и проблемы, возникающие в ходе их профессиональной деятельности, а также грамотно общаться между собой для предотвращения последующих ошибок в работе.

Изясняясь о данных условиях с устройством на работу юных экспертов, возможно отметить, то что работодатели при приёме новоиспеченного работника сосредоточивают интерес, в главную очередь, на стремление рабочего к оперативному заключению установленных высококлассных вопросов. Непосредственно по этой причине и нынешнее образование создает упор на получение у обучающихся познаний, умений и способностей специальной работы, но никак не на формирование индивидуального потенциала лица. При этом, формирование, нацеленное на познания и мастерства, наступает еще с школьных возраста, ранее в школе ребятам сообщают только лишь о познаниях конкретных объектов, но о формировании персоны никак не рассказывается почти ровным счетом ничего [1].

Современные действующие государственные стандарты, на наш взгляд, нужно уже немного менять, так как время идет, а изменений не было уже достаточно приличный период, особенно, если брать в расчет то, что развитие технологий происходит неизменно быстро. Сложно угнаться за информационным прогрессом, но, тем не менее, нужно стараться и прикладывать усилия, так как сфера образования важна, от грамотного обучения детей будет зависеть будущее.

Говоря об образовании, мы сразу думаем об учебниках и книгах, но времена меняются и ассоциации тоже. Опираясь на сегодняшний день и настоящую ситуацию в стране, онлайн образование приобрело лишь еще большую популярность и распространение. Гораздо удобнее обучаться дома, не тратя лишнее время и средства на дорогу. Это удобнее и для обучающихся, и, даже отчасти, для их родителей.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) - программный комплекс с учебными материалами и тестами по определенному предмету.

ЭУМК включает себя определенные дидактические материалы по изучаемому предмету. К таким материалам относятся не только теоретические основы дисциплины, но и визуальное сопровождение курса, а именно: картинки, схемы, анимации, аудио- и видеофрагменты. Создание и написание дидактических материалов так же зависит от многих факторов, вернее их содержание. Следует обращать внимание на возраст обучающихся, на их поведение внутри образовательного процесса, немаловажным аспектом являются его отношения с родителями и вообще внутри семьи, обстановка в доме в целом.

Несмотря на всё разнообразие понятий «проектирование», смысл во всех вариантах остается одинаковым, а именно - разработка проекта, создание плана для осуществления идеального образа.

Ниже представлено два определения разных авторов. Рассмотрев их, можно лишь подтвердить, что смысл остается один и тот же в обоих определениях, несмотря на разницу формулировок.

Проект (лат. projection - «бросание вперед») - прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния; самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до её полного воплощения (В.Д. Симоненко, 2001).

Это определение В.Д. Симоненко в 2001 году. А Г.Д. Бухарова в своём издании в 2004 году выразила определение проектирования несколько иначе.

Проектирование - разработка воспитательного мероприятия, создание плана, проекта воспитательной работы в образовательном учреждении (Г.Д. Бухарова, 2004).

Для решения вышеизложенной проблемы, необходимо введение и использование электронных УМК в учебном процессе образовательных организаций. «Бумажные» же учебно-методические комплексы в настоящее время уже стали неотъемлемой частью образовательного процесса и включают в себя лекции, задачи, практические задание и методические рекомендации по их выполнению.

Помимо этих обязательных составляющих, которые помогают детям изучать программу, каждый учебно-методический комплекс должен содержать в себе определенную систему оценивания, будь то итоговое тестирование, либо итоговое практическое задание.

Под электронным учебно-методическим комплексом мы будем понимать совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения обучающимся профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины [1].

Электронные УМК уже активно вводятся в учреждениях высшего образования, в то время, как в школах это всё находится лишь на первоначальных этапах развития (например, есть такой сервис, как электронный дневник, электронного обучения еще нет как такового), а уж что касается дополнительного образования, то в этой сфере и вовсе только единичные организации имеют возможность организовать дистанционное образование.

Следует немного пояснить этот термин, так как в любом дидактическом материале необходима структура. Структуризация материала, в которую мы вкладываем такие понятия как системность, поэтапность, доступность, должна отвечать за реализацию в электронного УМК основах дидактических принципов [5]. Грамотно составленный УМК (будь то электронный или традиционный) будет крайне удобен и эффективен в использовании и со стороны педагога, и со стороны обучающегося.

Также следует упомянуть о том, в чем же еще заключается суть эффективной реализации ЭУМК - достижение поставленных учебных целей. Достаточно сказать, что оценить эффективность использованного ЭУМК можно с помощью итогового уровня освоения дисциплины обучающимся по результатам прохождения курса (предмета, программы и т.п.).

Еще одним немаловажным фактором использования электронного УМК является наличие технического сопровождения учебного процесса, т.е. компьютера, как у педагогических кадров, так и у обучающихся. Так как речь идет о средстве обучения, которое в определенном смысле берет на себя функции преподавателя, то необходимость, чтобы электронный учебно-методический комплекс обеспечивал непрерывность и полноту дидактического цикла обучения, обладал функциями управления учебно-познавательной деятельностью студента [6].

Но, всё-таки, без педагога совсем такой тип обучения обойтись не может. Помимо электронного курса, должен быть человек, контролирующий весь происходящий процесс, человек, который мог бы проконсультировать обучающихся, дать какие-либо советы по выполнению работ, либо дать дополнительную информацию, касающуюся изучаемой темы.

Электронные учебно-методические комплексы на сегодняшний день должны отражать в себе высокий научно-методический уровень требование в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта [7].

Выделяя отрицательные стороны традиционных распечатанных УМК можно сказать и о том, что какие-то материалы могут терять свои визуальные или функциональные свойства. Например, возможность анимационных или видео фрагментов, переходящие ссылки, выполнение заданий в удобное время и т.д. Все плюсы электронных УМК в отличие от традиционных можно увидеть ниже.

Принципиальные отличия ЭУМК от традиционных «бумажных» (рисунок 1):



Рисунок 1. Отличительные особенности электронных учебно-методических комплексов от книжных

- интерактивность: способность ЭУМК реагировать на запросы студентов, создавая возможность диалога с обучающей системой;
- актуализация: возможность своевременного обновления учебно-методического материала;
- интеграция: возможность включения состав ЭУМК ссылок на другие электронные источники информации;
- адаптация: возможность ЭУМК «подстраиваться» под индивидуальные возможности и потребности студента за счет предоставления различных траекторий изучения предметного материала, различных уровней сложности контролируемых заданий;
- визуализация: возможность использования цветного оформления материала, включения в ЭУМК анимации, аудио и видео фрагментов.

Все приведенных выше отличительные черты, несомненно, являются лишь положительными. Благодаря им, ЭУМК отвечает всем современным требованиям учебного материала, а также простоты восприятия для молодого обучающегося поколения. Помимо данных особенностей, отличающих ЭУМК от печатных, существуют еще и принципы, которым он должен отвечать.

Электронный УМК для легкости восприятия должен быть создан в комфортной цветовой гамме, чтобы визуальное восприятие было простым и не «давило» на глаза, запуск курса должен быть простым и доступным для входа с любого электронного устройства, также интерфейс должен быть грамотно структурирован для удобства педагогов и обучающихся. Визуальное восприятие очень важно для электронных курсов, так как при работе с компьютером и сетью Интернет большое напряжение идет на глаза, для его снижения нужна определенная цветовая гамма. Да и при длительной работе за ПК необходимо соблюдать определенные требования, как обучающимся, так и педагогам.

Электронный УМК, прежде всего, как учебное средство, должен отвечать традиционным дидактическим и методическим принципам [7]:

Таблица 1

Принципы ЭУМК

Принцип	Расшифровка
Научность	Достаточная глубина, корректность и научное достоверность изложения содержания учебного материала
Доступность	Соответствие теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям студентов
Наглядность	Учет чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей
Сознательность	Обеспечение средствами ЭУМК самостоятельных действий студентов по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности
Систематичность	Систематичность и последовательность: последовательность усвоения студентами определенной системы знаний в изучаемой предметной области

В то же время электронный учебно-методический комплекс является разновидностью программного средства учебного назначения - программного средства, в котором отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология ее изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. В связи с этим выделим специальные дидактические требования, которым должен отвечать электронный УМК [8]:

- активность студента;
- профессиональная направленность;
- актуальность и полнота информации;
- оптимизация учебного процесса;
- индивидуализация обучения;
- комплексный характер;
- единство требований к структуре и оформлению;
- свободный доступ к материалам комплекса.

Благодаря данным требованиям, вид электронного УМК должен приобрести грамотную и структурированную форму, позволяющую осуществлять комфортную учебную деятельность педагогу и обучающемуся. По нашему мнению, все выше представленные требования носят теоретический характер, поэтому могут немного видоизменяться от случая к случаю. Например, электронный УМК высших образовательных учреждений, может значительно отличаться по виду и структуре от дополнительных образовательных общеразвивающих программ. Как минимум, стоит учитывать то, что возраст обучающихся в данных двух случаях, будет существенно отличаться, следовательно, и электронные курсы должны быть

соответствующими возрастным диапазонам обучающихся, и это не единственный фактор, который стоит учитывать при составлении и реализации УМК.

По итогу первого пункта данного исследования, нами были рассмотрены все отличия, принципы и требования, которым должен соответствовать электронный УМК, теперь необходимо изучить его структуру, по которой он должен создаваться и какие пункты должен содержать.

Выводы. Анализируя состояние научно-методической и психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что в современных условиях образования необходимо создание электронных учебно-методических комплексов на базе каждой образовательной организации, в том числе и учреждения дополнительного образования детей. Для этого требуется не только подготовить сам информационный продукт, но и повысить квалификацию педагогов в данной области, и обеспечить учреждения необходимым оборудованием и материалами. Уровень эффективности реализации электронных УМК будет зависеть в равной степени от технического состояния организации и профессиональной квалификации и умений сотрудников вышеупомянутых учреждений.

Возможность осуществления подобного вида учебной деятельности, на наш взгляд, увеличит количество обучающихся в центрах дополнительного образования детей, облегчит реализацию самого учебного процесса, а также позволит данным учреждениям работать независимо от некоторых внешних условий. На сегодняшний день, такой вид онлайн образования как никогда актуален и будет востребован еще достаточно продолжительное время.

Литература:

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.
2. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В.И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
3. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
4. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 274-276.
5. Игна О.Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. №3 (23).
6. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
7. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993
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. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Педагогика

УДК 371

ассистент Снатович Анжелика Богдановна

Академии строительства и архитектуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению путей совершенствования архитектурного образования в контексте его модернизации. В период становления инновационной образовательной парадигмы в качестве ведущей методологии модернизации архитектурного образования в работе обозначен компетентностный подход. Методологией реализации компетентностной подготовки будущих архитекторов в высшей школе на современном этапе в исследовании обоснован интегративный подход.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих архитекторов в высшей школе, инновационная парадигма образования, модернизация высшего профессионального образования, модернизация архитектурного образования, компетентностный подход, компетенции, интеграция, интегративный подход, интегративная сущность архитектурной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the study of ways to improve architectural education in the context of its modernization. During the formation of the innovative educational paradigm, the competence approach is designated as the leading methodology for the modernization of architectural education. The research substantiates the integrative approach by the methodology of implementing the competence training of future architects in higher education at the present stage.

Keywords: professional training of future architects in higher education, innovative paradigm of education, modernization of higher professional education, modernization of architectural education, competence approach, competence, integration, integrative approach, integrative essence of architectural activity.

Введение. Современные условия развития архитектурно-строительных организаций на отечественном и зарубежном рынках выдвигают новые более высокие требования к уровню профессиональной подготовки специалистов архитектурной сферы, так как деятельность архитекторов обусловлена требованиями времени и научно-техническим прогрессом, а также аспектами профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики. Сегодня возникает острая необходимость в квалифицированных специалистах, которые владеют

средствами компьютерных технологий в архитектурном проектировании, технологиями информационного моделирования строительных архитектурных сооружений и т.п.

В современных условиях возникает потребность в реализации информационно-концептуальной составляющей профессиональной подготовки архитекторов в процессе их подготовки в высшей школе.

Наличие противоречия между изменением ценностных ориентаций, жизненными приоритетами и традиционным организационно-педагогическим обеспечением учебно-воспитательного процесса, между общественными требованиями к уровню подготовленности архитекторов и отсутствием соответствующего методического и методологического обеспечения требует определения приоритетов, ценностей и векторов развития современного архитектурного образования.

Учет существующих противоречий позволяет выявить несоответствие между некорректно созданной моделью современного специалиста в области архитектуры и реальными требованиями работодателей к его компетентности в условиях рыночной экономики. Так, традиционная модель подготовки будущих архитекторов уже не соответствует требованиям современности, она больше не обеспечивает социального заказа общества на подготовку профессионала в связи с всеобъемлющей информатизацией общества и образования.

Вышеизложенное актуализирует проблему модернизации архитектурного образования и, в первую очередь, коррекции методологических основ реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов в современных вузах.

По нашему мнению, обновленная методологическая модель профессиональной подготовки будущих архитекторов должна строиться на применении и учете положений ряда научных подходов, которые выступают ведущими концептуальными основами реализации профессионального образования. Осуществление профессиональной подготовки будущих архитекторов на основе определенного (единственного) подхода является неполным. Такая модель не может подготовить специалиста, отвечающего современным требованиям. Это требует обращения к интегративному подходу как при определении методологии, так и при реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Как было отмечено выше, в рамках прежних подходов реализации профессиональной подготовки архитекторов, экстраполируя традиционные способы решения проблем, ограничиваясь локальными новшествами в отдельных звеньях, невозможно было создать действенную концепцию развития высшего архитектурного образования [5]. По нашему мнению, в данной связи возможен только один путь совершенствования профессионального образования будущих градостроителей – инновационный, который получил в последние годы развитие в научной литературе, а также определенное практическое применение во многих развитых странах мира.

Инновационный путь развития высшего архитектурного образования означает переход от спонтанных, периодических нововведений к инновациям как способу существования системы, что продуцирует сама высшая школа. Такой переход выступает основой ее целенаправленного, контролируемого и управляемого развития [4].

Обеспечение архитектурной деятельности в современных социокультурных условиях требует переориентирования профессиональной подготовки архитектурных кадров в соответствии с пониманием ценностных ориентиров, постоянных изменений потребностей субъектов архитектурного проектирования, взаимодействия всех участников проектного процесса [2].

Изложенное обосновывает потребность модернизации профессионально-архитектурного образования и, прежде всего, внедрение новых подходов в методологическую систему его обеспечения. Необходимость новых научно-теоретических разработок по проблематике обоснования сущности целевых ориентиров, концептуальных основ, внедрение стандартов содержания, методов и форм организации профессиональной подготовки будущих архитекторов очевидна, поскольку без них невозможно введение в современную практику высшей школы конструктивных идей и эффективных технологий профессионального обучения и воспитания будущих специалистов в сфере архитектурной деятельности.

Процесс модернизации высшего образования строиться на определенной методологии. Ведущим подходов модернизации отечественного высшего профессионального образования признан компетентностный подход. Обоснование компетентностного подхода в качестве ведущей методологии процесса модернизации высшего профессионального образования вызвано изменением образовательной парадигмы в контексте отечественного образовательного пространства с традиционной (знаниевой) на инновационную (компетентностную).

Ведущими понятиями, целями и ценностями в контексте компетентностного подхода являются компетенции и компетентности. Так, согласно положениям компетентностного подхода и требованиям актуальных образовательных стандартов, система профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе направлена на формирование комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Компетенции, согласно положениям компетентностного подхода, представляют собой способности личности реализовывать на практике свою компетентность [6]. В широком смысле компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [7].

Перечень компетенций, формирование которых является целью реализации программ высшего профессионального образования будущих архитекторов, представлен в таблице 1.

Перечень компетенций будущих архитекторов

Общекультурные компетенции (ОК)	Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	Профессиональные компетенции (ПК)
Наличие навыков работы с компьютером как средством управления проектной информацией.	Способность осмысливать и формировать архитектурно-градостроительные решения путем интеграции фундаментальных и прикладных знаний в сфере архитектурной деятельности.	Способность обобщать, анализировать и критически оценивать архитектурные объекты, архитектурно-градостроительные решения, составлять заключения, отзывы и рекомендации по их совершенствованию.
Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.		Способность взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, координировать междисциплинарные цели.
Способность использовать информационно-компьютерные технологии как инструмент в проектных и научных исследованиях, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.		Способность использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения и осуществлять функции лидера в проектном процессе.

Если на основе изложенного в качестве ведущего методологического базиса модернизации современного профессионального архитектурного образования определяем компетентный подход, то анализ представленных в таблице компетенций позволяет обосновать мысль о том, что в качестве ведущего подхода реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе выступает интегративный подход.

Интегративный подход представляет собой систему, которая «основывается на интеграции как ведущем принципе построения современных обучающих технологий, методик, и характеризуется комплексностью, обобщенностью содержания путем взаимовлияния, взаимопроникновения и взаимосвязи различных дисциплин» [1, с. 97].

В свою очередь интеграция – это и цель, и средство обучения. Интеграция содержания учебных дисциплин позволяет сформировать у будущих специалистов целостное представление путем выявления точек сближения в той или иной области [1]. Интеграция направлена на формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущих архитекторов, позволяет активизировать всестороннее познание взамен узкой специализации в обучении.

Целесообразность реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов на интегративной основе обосновывается также спецификой архитектурной творческо-созидательной и проектировочной деятельности.

Архитектурная деятельность как один из ведущих видов, признаков и результатов человеческого существования уникальна по своему характеру. В ней неразрывно связаны все остальные виды человеческой деятельности:

- познавательная;
- созидательная;
- ценностно-ориентированная;
- коммуникативная;
- эстетическая;
- созидательная и др. [3].

Архитектурную деятельность можно рассматривать как стержневую базу комплекса профессиональных характеристик социальных механизмов, условий, средств формирования и способов развития профессиональной компетентности будущих архитекторов. Архитектурная деятельность как социально производственная система состоит из взаимосвязанных функциональных подсистем:

- образовательной;
- проектно-производственной;
- социокультурной [3].

Как видим, интеграция заложена в самой сущности архитектурной деятельности, следовательно, применение интегративного подхода в качестве одной из ведущих методологий реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе является целесообразным и логичным.

Так, интегративный подход позволяет охватывать все элементы процесса профессиональной подготовки и способствует формированию у будущих архитекторов всех компонентов профессиональной компетентности, что, в свою очередь, повышает качество их образования в высшей школе.

Выводы. На основе изложенного заключим, что на современном этапе своего развития система профессиональной подготовки будущих специалистов в области архитектурной деятельности требует обновления и модернизации. В качестве ведущего методологического подхода процесса модернизации

современного архитектурного образования в условиях становления инновационной образовательной парадигмы в исследовании обоснован компетентностный подход. Анализ компетенций, которые должны быть сформированы у будущего специалиста, и сущности самой архитектурной деятельности позволил обосновать в качестве ведущего подхода к реализации профессиональной подготовки архитекторов интегративный.

Литература:

1. Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – Выпуск 3. – С. 96-104.
2. Жоголева А.В. Особенности архитектурной деятельности в условиях постиндустриального пространства. Автореф. дис... канд..арх.. – Нижний Новгород, 2009. – 17 с.
3. Качуровская Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2005. – 193 с.
4. Никонова Е.Р. Социальное проектирование как фактор качественной профессиональной подготовки архитекторов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никонова Елена Равильевна. – Тула, 2015. – 209 с.
5. Оценка качества профессионального образования / Под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Занворта. – М., 2001. – С. 51-52.
6. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.
7. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. – С. 22.

Педагогика

УДК 37.025

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

РЕБЁНОК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье освещается роль дополнительного образования в социально-культурной и психолого-педагогической абилитации и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, вопросы психолого-педагогического сопровождения таких детей в учреждениях дополнительного образования в условиях инклюзии. Рассматриваются способы разносторонней подготовки детей с особыми образовательными потребностями к погружению в глобальный инклюзивный процесс и возможность применения мирового опыта сенсорной интеграции и полисенсорного подхода в отечественной педагогической работе.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, инклюзивное образование, дополнительное образование, сенсорная интеграция.

Annotation. The article highlights the role of additional education in the socio-cultural and psychological-pedagogical habilitation and rehabilitation of children with special educational needs, issues of psychological and pedagogical support of such children in institutions of additional education in the context of inclusion. Methods of versatile preparation of children with special educational needs for immersion in the global inclusive process and the possibility of applying the world experience of sensory integration and polysensory approach in domestic pedagogical work are considered.

Keywords: correctional pedagogy, inclusive education, additional education, sensory integration.

Введение. Современная реальность характеризуется активной деятельностью по формированию доступной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья под влиянием гуманистической парадигмы и переосмыслением феномена особенного ученика и его места в системе образования: специального, инклюзивного, общего, дополнительного.

Увеличение продолжительности жизни и повышение среднего возраста населения, обусловленное этим планирование и рождение детей в более старшем возрасте, прогрессирующее распространение обусловленных эндогенными и экзогенными факторами недугов, связанных с нарушениями сенсорных систем и интеллекта, популяция людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности будет увеличиваться, такова статистика чикагской некоммерческой организации Open Doors («Открытые двери») [10].

Воспринимать инклюзию только как физическую доступность объектов образовательной среды недостаточно. В Законе об образовании есть статья «Специальные условия обучения», которая содержит перечень, включающий:

- адаптированные образовательные программы;
- различное техническое оснащение;
- способы и методы обучения;
- услуги ассистента-помощника / тьютора;
- любые услуги коррекционного плана, в том числе социальные услуги, которые необходимы для успешного обучения ребенка.

Рассмотрим некоторые способы и методы обучения, входящие в перечень специальных условий в системе дополнительного образования на примере занятий по изобразительной деятельности в инклюзивной группе детей возраста 4,5-6 лет. Изобразительная деятельность является уникальным видом активности, позволяющей развивать сенсорные функции благодаря использованию специфических материалов и инструментов. При этом ограниченное, по сравнению с системой общего образования, количество учащихся в группе или классе позволит более полно реализовывать индивидуальный подход. Посредством разных видов изобразительной деятельности возможно выявление сохранных анализаторных систем, развитие сенсомоторного восприятия, получение и обогащение сенсорного опыта, развитие сенсорной интеграции на всех её уровнях, формирование и развитие эстетических потребностей, развитие знаково-символической

деятельности.

Изложение основного материала статьи. История инклюзии детей, имеющих ограниченные возможности здоровья сравнительно молода и «разновременность» вступления стран на этот путь обусловлена разницей идеологий, состоянием экономик и инфраструктур, а факт переосмысления социально-культурного феномена ребёнка с ОВЗ как полноправного участника всех видов социальной, культурной, учебной, рекреационной активности обусловлен гуманистической доминантой.

Джин Айрес, эрготерапевт, известная разработкой теории сенсорной интеграции и определившая оную как процесс упорядочивания ощущений, которые в дальнейшем будут как-либо использованы, считает, что более чем 70% детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, двигательной и эмоциональной сфер, проблемы с обучением, поведением, общением, имеют нарушение работы сенсорных систем [1]. Недостаточная сформированность сенсомоторного образа предмета (явления) вызывает у ребенка затруднения появления чувственных концептов, необходимых для появления слова (понятия).

Оптимальную возможность для развития сенсорной интеграции дает адаптивный ответ как обоснованный и целенаправленный отклик на ощущения. Посредством адаптивных ответов ребенок на каждом этапе своего развития формирует новый опыт, умения, закрепляя их и превращая в навыки. Опираясь на тезис, что первые семь лет жизни ребенка его мозг в основном занят обработкой сенсорной информации (поэтому этот период называют периодом сенсомоторного развития), дети воспринимают пространство и предметную среду и делают выводы о них согласно своим ощущениям, можно заключить, что их адаптивные ответы имеют зрительную, осязательную, природу [9]. Как отмечает Метиева Л.А. в книге «Развитие сенсорной сферы детей», – знания, не подкрепленные чувственным опытом, неотчетливые и непрочные, зачастую искаженные [4].

У детей с нарушениями сенсорной интеграции отмечаются проблемы в основной деятельности. Дошкольники пропускают детали или не понимают действий других детей; слабо интересуются играми, популярными у сверстников; действия с игрушками или игры, требующие тонко дифференцированной моторики, перцепции и вестибуляции, могут представлять для них проблему; дети с ОВЗ гораздо чаще нейротипичных сверстников ломают предметы, чаще получают повреждения; им трудно раскрашивать, соблюдать границы контуров, складывать мозаику, пазлы, аккуратно резать ножницами, совмещать ровно края бумаги; задачи, которые ставят перед детьми взрослые, вызывают затруднения и непонимание, взрослые же полагают, что ребенку неинтересно. Происходит следующее: ребенок не в состоянии распознать, интегрировать и усвоить ту информацию, которая поступает от сенсорных систем, тела и поэтому не в состоянии дать адаптивный ответ на то, что он слышит, видит и чувствует. «Неинтересно» ему потому, что его ощущения и ответы на них не дают ему полезной информации (или он не умеет её распознавать) и не приносят удовлетворения.

Успешные восприятие и интерпретация в этом случае возможны с опорой на различные компенсирующие стратегии. Как в процессе исторического развития человек изменяет не свои естественные органы, а орудия, так и в процессе психического развития человек совершенствует работу интеллекта главным образом благодаря развитию особых технических «вспомогательных средств мышления и поведения» [5].

Значение художественного творчества и изобразительной активности в развитии ребенка подчёркивается многими исследователями (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, М.Ю. Рау, Т.Г. Визель и др.) Опора на различные виды деятельности в процессе занятия по изобразительному искусству дает разнообразные возможности в плане повышения мотивации к занятиям, преодолению негативизма, налаживанию эмоционального контакта между детьми и между взрослым и ребенком.

По словам Ребекки Макгиннис, координатора доступности Metropolitan Museum of Art (Музей искусств Метрополитен, Нью-Йорк) [7], опыт непосредственного взаимодействия с материалами искусства сохраняют свою актуальность и значимость. В октябре 2013 года Музей Метрополитен организовал выставку из произведений людей с частичной или полной потерей зрения - участников проекта “Seeing Through Drawing” («Глядя через рисунок»).

Саратовский музей изобразительных искусств им. Радищева выделил для занятий с детьми с ОВЗ специальный дидактический фонд, который включает предметы из керамики, произведения деревянной скульптуры, авторские куклы в исторических костюмах. Взаимодействие с аутентичными предметами культуры имеет особенное значение: образ предмета, оригинальная фактура и текстура, функциональное назначение, история, возраст, «вписанность» в материальную среду представляемой эпохи – всё это, помимо академических знаний, вызывает яркие эмоции, закрепляя присваиваемый опыт на уровне ассоциаций.

Частный Struwelpeter Музей под Франкфуртом на Майне под патронажем «Frankfurter Werksgemeinschaft e.V.» (социальное общество для психически больных и инвалидов) демонстрирует наследие психиатра и писателя Генриха Гофмана, взаимодействуя с посетителями экспозиции музея в логике арттерапии: со всеми экспонатами и оборудованием музея можно взаимодействовать, чувствуя себя персонажем литературных произведений герра Гофмана, в музее есть костюмерная, проводятся театральные представления, викторины и экскурсии. Таким образом, в музее реализуется не только ряд педагогических принципов: действенного подхода, наглядности, доступности, природосообразности, но и актуализирована концепция сенсорной интеграции.

Арттерапевтические приемы работы подразумевают полисенсорный подход: интегрирование различных сенсорных систем: зрительной, слуховой, двигательной, тактильной. Изобразительная деятельность развивает зрительно-моторную координацию, согласует межполушарное взаимодействие, способствует развитию самостоятельной деятельности (активности) ребенка. Одним из видов арттерапии является сказкотерапия. Использование на занятиях по изобразительному искусству элементов сказкотерапии позволяет снять эмоциональное напряжение, преодолеть поведенческий негативизм ребенка, развивает мышление, подготавливает его к восприятию символических образов, представляет ребенку образец действия и поведения. Как отмечает Т.Г. Визель, сказочные образы играют главную роль в постепенном переходе от реалистических образов к символическим, являясь своеобразными мостиками [2]. Эффективно и целесообразно часть учебных мероприятий занятий проводить в форме сказки (например, путешествия в сказочный лес, волшебный город, по волшебной дороге и т.д.). Существенное значение имеет создание и использование различного реквизита: масок, головных уборов, других атрибутов. Включение сказкотерапии в занятия способствует налаживанию контакта, снятию эмоционального напряжения. Такой опыт

универсален и релевантен как учащимся с ограниченными возможностями здоровья, так и нейротипичным детям.

Обратимся теперь к особенностям активности детей дошкольного и раннего школьного возраста с ОВЗ и к возможностям изобразительной деятельности как инструмента полисенсорного развития и интеграции ребёнка с ОВЗ в образовательное пространство.

Целью исследования возможностей изобразительной деятельности применительно к детям с ОВЗ в условиях инклюзии был поиск способов и методов обучения, путей, которые помогут в создании условий всестороннего развития и успешной интеграции ребёнка с ОВЗ в образовательное пространство.

Достоверность определялась сравнением результатов изобразительной деятельности, выявленных в процессе сравнения творческого продукта и навыков рефлексии контрольной и экспериментальной групп.

В системе педагогической, развивающей работы с детьми можно выделить два этапа:

- этап формирования предпосылок деятельности;
- этап формирования системы последовательных действий, умений и навыков.

На первом этапе выделяется три типа предпосылок, необходимых для возникновения деятельности:

- аффективно-мотивационные (эмоциональные формы коммуникации с другими детьми и взрослым, мотивация к совместной деятельности);
- перцептивные (процессы обработки сенсорной информации, сенсорная интеграция);
- когнитивные (механизмы идентификации, концептуализации, упреждающего синтеза, обобщения и категоризации, разработка стратегий, в том числе – компенсирующих).

Формирование предпосылок происходит одновременно с решением технических и творческих задач, т.е. с вызыванием изобразительной активности, закреплением новых действий. В процессе работы нам импонирует подход Р. Штайнера, который сравнивал развитие познавательной сферы (мышления) с развитием растения (предпосылок) и естественным появлением цветка (мышления) в подготовленной среде и в своё время. В соответствии с теорией сенсорной интеграции Джин Айрес, а также с методом «замещающего онтогенеза» Анны Владимировны Семенович [6], в процессе формирования какой-либо функции необходимо двигаться в направлении «снизу вверх», давая ребёнку овладеть всеми навыками, по каким-то причинам пропущенным им. Именно формирование предпосылок к деятельности позволяют оптимизировать процесс работы с изобразительными материалами и освоение художественной грамоты. За счет формирования предпосылок к деятельности на начальном этапе работы независимо от возраста ребенка и нарушения удается:

- развивать природный уровень моторики ребенка, давая возможность овладевать действиями по онтогенетическим законам;
- формировать коммуникативные навыки и паттерны поведения, преодолевать трудности их актуализации;
- опосредованно положительно влиять на поведение ребенка, развитие его перцептивных, двигательных, вестибулярных возможностей, навыков самообслуживания и пр.;
- гармонично подготовить ребенка к взаимодействию с обществом, обучению в общеобразовательных учреждениях.

Второй этап предполагает проведение занятий, на которых решаются следующие задачи:

- формирование специфической и универсальной инструментально-предметной деятельности: преодоление апраксии (при необходимости), развитие двигательных возможностей, исправление «неправильных» движений;
- развитие праксиса: гармоничное обогащение двигательного диапазона ребенка (перцептивных, моторных, вестибулярных возможностей);
- формирование оценочного компонента, навыков рефлексии и саморефлексии, самопрезентации.

Длительное время, отводимое на формирование предпосылок изобразительной деятельности, позволяет избежать дополнительных усилий по формированию сложных движений. Независимо от этапа работы каждое занятие предполагает использование семи видов чувствительности, однако базовыми являются развитие экстероцептивной, проприорецептивной чувствительности, стереогноза [7].

У дошкольников с ОВЗ ведущей деятельностью является игровая, а ситуацией развития – взаимодействие со значимым взрослым и подражание ему. Знания и чувственный опыт, полученные при выполнении заданий, могут принести пользу на этом этапе развития: во время занятий обсуждаются актуальные проблемы учащихся (в игровой форме), реализуется поисковый метод обучения для нахождения способов их решения, активизируется дискурсивное мышление при установлении причинно-следственных связей, формулировании проблем, выводов, правил.

Учитывая особенности познавательных процессов детей с ОВЗ, мы пришли к выводу о том, что нельзя опираться только на один вид восприятия. Мультисенсорный подход дает положительные результаты не только при работе с детьми с нарушением слуха или зрения, но и с нейротипичными детьми. Главным правилом при мультисенсорном (полисенсорном) восприятии является следующее: чем больше форматов и анализаторов задействовано, тем меньше объектов стоит включать в «маршрут занятия».

Экспериментальный курс состоит из восьми блоков занятий, построенных по принципу «от простого к сложному» с учётом различных стартовых условий детей с ОВЗ и нейротипичных детей, с учётом «зоны ближайшего развития» ребёнка 6-7 лет и позволяет строить учебный процесс поэтапно, развивая пространственное и конструктивное мышление, активизируя и организуя сенсорные процессы. В исследовании участвовали две инклюзивные группы детей в возрасте 4,5-6 лет. Применены теоретические, эмпирические и экспериментальные методы исследования.

Рассмотрим в качестве примера модуль «Волшебные линии», который имеет целью преобразование двумерной изобразительной плоскости в трёхмерную пространственно-образную среду. Для этого решаются следующие задачи:

- работать со всей картинной плоскостью;
- добиваться выразительности композиции, опираясь на свои ощущения и субъективные представления о возможностях выражения эмоционального состояния посредством ритмов (различных изгибов линии) под воздействием музыкального произведения.

Оборудование: листы белой бумаги формата А-3, полосы цветной плотной бумаги, ножницы, макетный нож, клей.

Этапы выполнения: в игровой форме детям сообщается информация о том, как с помощью линии и цвета можно показать настроение и характер: зубчатая линия – «сердитая», «злая», «красная», «чёрная»; плавно изогнутая линия – «спокойная», «добрая», «зелёная», «оранжевая».

Для работы необходимо сначала на плоскости листа нарисовать разными цветами разные по характеру линии. Затем нарезать из цветной бумаги полосы разной длины, шириной 1-2 см. из расчета – по 3-5 полос каждого из семи цветов спектра, изгибая их, придать линиям разные формы, приклеить полоски с плоскости листа. При выполнении задания необходимо следить, чтобы ребёнок приклеивал полоски не «плашмя», а ставя их на ребро.

С контрольной группой проводились занятия во фронтальном «формате» с однократным объяснением задания и показом ожидаемого результата, индивидуальным консультированием в ходе его выполнения и обсуждением в конце занятия, где ведущая роль принадлежала педагогу. Условия работы: класс с партами с фиксированным расположением, материалы и инструменты в соответствии с содержанием занятия, наглядные изображения (фото) ожидаемых результатов работы.

Для экспериментальной группы была проведена серия занятий по аналогичной программе, построенная с учётом успешных примеров мультисенсорного подхода: парты расставлены амфитеатром, есть рабочая зона на полу, есть молберты «хлопушки» и станки для работы стоя, используется подборка музыкальных фрагментов, преимущественно классической музыки, работа выполняется под музыку, с минимальным вмешательством педагога, в процессе выполнения ребёнок может показать руками, как «двигается» линия, или встать и продемонстрировать «танец линии», вовлечь в это преподавателя или других детей. Такой подход снимает повышенный тонус, при наличии в классе гиперактивных детей, подбирается «тяжёлый» музыкальный фрагмент (например, «В пещере горного короля» Э. Грига) и гиперактивному ребёнку предлагаются незначительные утяжелители, для того, чтобы показать, например, тяжёлую поступь троллей из произведения.

Под энергичный и бравурный («Марш» Г. Свиридова, Марш Преображенского полка, «Турецкий марш» В.-А. Моцарта) линии получаются короткие, энергичные, с разным нажимом. Цвета применяются яркие, «экспрессивные». Подбираются полоски соответствующих оттенков, изгибаются в соответствии с настроением музыки, приклеиваются к листу белой бумаги. Для усиления эмоционального фона можно использовать не белый фон, а цветной.

Плавный («Вальс цветов» П.И. Чайковского, вальсы И. Штрауса, Ф. Шопена). Линии округлые, часто в виде спиралей или кругов, цвета предлагаются светлые, разбелённые. Подбираются полоски соответствующих оттенков, изгибаются, скручиваются в произвольной форме в соответствии с настроением музыки, приклеиваются к листу белой бумаги. Так же можно использовать белый цветной фон.

Для осмысления полученного опыта проводится обсуждение с активным участием детей, которые отвечают на вопросы о своих ощущениях от работы с цветом и музыкой, о своих музыкальных и цветовых предпочтениях в предложенных видах деятельности. В процессе практического занятия и рефлексии важно учитывать степень вовлечённости каждого ребёнка, степень комфорта, качество моторики (плавные, спокойные движения или резкие, скупые), способность остановить физическую активность и перейти к изобразительной. Эти наблюдения помогут выстроить занятия так, чтобы все сенсорные «уровни» ребёнка (на стадии регистрации ощущения, передачи его в ЦНС и обработка, интерпретация) были задействованы в полной мере.

Выводы. Продукты изобразительной деятельности можно рассматривать как своеобразные информационные носители, на которых закодирована определённая информация, ребенок использует различные изобразительные средства с постепенным освоением функций: обозначения, изображения, раскрытия реальности и выражения эмоционально-оценочного отношения к ней [3]. На основе вышесказанного можно сделать следующий вывод: применение в изобразительной деятельности детей с ОВЗ доступных кейсов обобщённого опыта сенсорной интеграции – мультисенсорного подхода, формирования адаптивного ответа, ограничения количества объектов изображения в пользу увеличения задействованных сенсорных систем, закрепление новых знаний и сенсорного опыта в совместной рефлексии будет способствовать обогащению сенсорного опыта, развитию праксиса, развития знаково-символической деятельности; сделает более эффективной работу с этой категорией учащихся в системе дополнительного образования.

Литература:

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. пер. с англ. Юлии Даре / Э. Джин Айрес. – М.: Теревинф, 2009.
2. Визель Т.Г. Влияние арттерапии в коррекционной педагогике // Школьный логопед. – 2008. - №3. – С. 40-42.
3. Карнаухова Я.Б. Развитие изобразительной и речевой знаково-символических систем в детском возрасте: сопоставительный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6 (108). С. 188-193.
4. Метиева Л.А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Книголюб, 2008.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина – М.: Издательство ГУ, 1988.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002
7. Шеррингтон Ч-С. Интегративная деятельность нервной системы / Чарльз Скотт Шерингтон – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1969
8. Metropolitan Museum of Art. [Электронный ресурс] / The Metropolitan Museum of Art, New York. 2000. URL: <https://www.metmuseum.org/>. (дата обращения 15.11. 2019).
9. Murray, Anita C.; Lane, Shelly J.; Murray, Elizabeth A. Sensory integration — 2. — Philadelphia: F.A. Davis, 2001.
10. Open Doors Organization (ODO). [Электронный ресурс] / Open Doors Organization. Chicago. 2001. URL: <https://opendoorsnfp.org/>. (дата обращения 12.11. 2019).

УДК 378

доктор педагогических наук Сомов Денис Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжельск)**МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В статье рассматривается отечественный менеджмент в условиях реформирующегося образования, дан структурно – содержательный анализ управления в сфере образования, выявляющий специфичность образовательного менеджмента в присущих ему закономерностях и принципах реализации как особой управленческой подотрасли, отражающей особенности предмета, продукта, орудий и результатов труда менеджера образования. Охарактеризованы компоненты управленческой деятельности в сфере образования с учетом специфичности профессиональной педагогической действительности. Рассмотрены основные требования к качеству образовательных услуг, учет которых необходим при реализации менеджмента на высоком уровне.

Ключевые слова: менеджмент в сфере образования, векторы управления, менеджер образовательного процесса, требования к качеству образовательных услуг.

Annotation. The article examines the domestic management in the context of reforming education, gives a structural and meaningful analysis of management in the field of education, revealing the specificity of educational management in its inherent patterns and principles of implementation as a special management sub-industry, reflecting the features of the subject, product, tools and results of work of an education manager. The components of management activities in the field of education are characterized, taking into account the specificity of professional pedagogical reality. The basic requirements for the quality of educational services, which must be taken into account when implementing management at a high level, are considered.

Keywords: management in the field of education, vectors of management, manager of the educational process, requirements for the quality of educational services.

Введение. Исследование менеджмента в сфере образования связано с определением специфики данной отрасли управленческих наук, интегрирующей основы управления, законов общего менеджмента и маркетинга, а также, идеи и принципы педагогики, психологии, социологии. В теории и социальной практике менеджмент выступает как наука и деятельность по активизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов систем, организаций, учреждений в целях результативного функционирования осуществляемых ими видов социально востребованной деятельности, производств и процессов.

Менеджмент в сфере образования интегрирует такие необходимые для эффективности управления векторы, как организационно-технологическое, психолого-педагогическое и коммерческо-экономическое направления, ориентированные на мобилизацию коллективов и команд персонала, администрации, сотрудников, педагогических работников, обучающихся и их родителей для достижения конечной цели: качественного современного образования, соответствующего требованиям федеральных стандартов [6].

Формулировка цели статьи сопряжена с осмыслением специфичности образовательного менеджмента в присущих ему закономерностях и принципах реализации как особой управленческой подотрасли, имеющей свою специфику и присущие только ей характерные черты, отражающих особенности предмета, продукта, орудий и результатов труда менеджера образования.

Изложение основного материала статьи. Предметом труда менеджера образовательного процесса является управленческая деятельность, традиционно включающая инструментальное оснащение управления в трех ипостасях:

- организация, выстраивание иерархии управления, с учетом влияния на деятельность и поведение субъектов педагогической деятельности, предусматривающая: усиление мотивации; прогнозирование, проектирование и планирование образовательного процесса; целевую реализацию образовательного процесса; контроль качества и результатов текущих процессов обучения и воспитания обучающихся; стимулирование коллективного труда и личной ответственности каждого при достижении общих целей;

- создание и внедрение основ культуры управления, т.е. освоение и выработка социально одобряемых и признаваемых обществом, организацией, коллективом и группами педагогического персонала ценностей, социальных и педагогически обоснованных норм и установок, исторически проверенных в педагогическом опыте особенностей поведения в образовательной организации, учреждении, педагогической системе в целом;

- учет рыночных отношений и особенностей взаимодействия школы рынка, социума, когда предоставление педагогических услуг находятся в зависимости от равновесия интересов их авторов – создателей и реализаторов, для нуждающихся в них клиентов, потребителей, как в ситуации общения продавца и покупателя [3; 10].

Подобная трактовка ситуации сравнения сферы рыночной экономики со сферой образования в буквальном смысле долгое время не воспринималась правильно. Педагогическое профессиональное общество разворачивало дискуссионные баталии о своеобразии образования, которое ни в какие времена не становилось товаром, как это трактуется в экономических категориях.

Дальнейшие исследования этого вопроса показали, как образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, а точнее услугу нематериального характера, подчиняясь сложившимся социальным обстоятельствам и изменению экономики и финансирования образования. Наиболее активно стали развиваться некоммерческие и частные организации, высшие учебные заведения и учреждения дополнительного профессионального образования. При кризисе предприятий и резком падении спроса от них на подготовку специалистов определенного профиля и квалификации, потребовались комплексная оценка и пересмотр портфеля имеющихся образовательных услуг для создания обновленных новых коммерческих предложений, а так же использование маркетинга в системе образования при взаимодействии с потребителями.

В стране быстро сложился активно развивающийся рынок образовательных услуг, предложение которых часто даже превышает спрос. Как любой товар, способный становиться объектом сбыта и маркетинга, они

обрели и свою потребительскую стоимость, и цену. При этом термин товар уместнее и чаще заменяется на понятие продукт, потому что стоимость образовательных услуг в том, что они создают человеческий капитал, и это отражается в дальнейшем в более квалифицированной и более производительной рабочей силе. Потребителями, оплачивающими услугу, выступают и организации, учреждения, нуждающиеся в специалистах, и государство, и индивидуально молодые люди, будущие специалисты, спонсорами которых могут выступить родители [3].

Исследователи выявили основные требования к качеству образовательных услуг, позволяющие охарактеризовать эффективность управления и менеджмента образовательной деятельности в сфере образования.

Среди них назовем в качестве основных:

- способность удовлетворять право и потребность человека в познании нового, в интеллектуальном развитии и освоении определенной профессии или специальности;
- возможность накопления навыков и личного опыта в ходе получения образовательных услуг как неимущественного результата их действия;
- значимость образовательной услуги, с определенной протяженностью во времени для формирования человеческого капитала;
- наличие совокупности определенных показателей уровня образованности потребителя образовательных услуг (степень обученности, объем общих и специальных знаний, практических умений, приемов и навыков, норм и правил общественного поведения);
- ресурсность образовательных услуг, которые производятся и потребляются одновременно, а также предоставляются производителем для потребителя без посредников, или с использованием дистанционных методов обучения и компьютерных технологий;
- вероятность предоставления образовательных услуг при условии активного и интерактивного осознанного участия потребителя;
- перспективность использования образовательных услуг, в конечном итоге, определяет прогрессивность развития общества, что влияет на заинтересованность социума и государства в их качестве, порождает необходимость соответствия требованиям государственных стандартов и контроля за их выполнением [1; 5].

Проведенный анализ главного целевого ориентира образовательного менеджмента – образовательной услуги позволяет нам более развернуто определить составляющие его структуры.

В сфере образования наиболее употребляем термин педагогический менеджмент, как управление, включающее структурные компоненты планирования, регулирования, контроля, как руководство педагогическим процессом и его материально – экономическим и финансовым обеспечением, как организация жизнедеятельностью школьного коллектива педагогов, обучающихся, родителей, в комплексе содействующих достижению общих образовательных целей, стоящих перед организацией или учреждением.

Базой менеджмента в образовательных системах служат современные научные достижения в современной практике управления, законодательство, передового опыта школ, вузов, учреждений дополнительного образования детей и взрослых. Учитываются также проверенные временем идеи исторического наследия, сравнительной педагогики в области отечественной и зарубежной систем образования.

Актуальность исследований этой проблемы подтверждается многочисленными изданиями об управлении в сфере образования таких ведущих специалистов, как М.А. Гончаров, Ю.А. Конаржевский, О.А. Косинова, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков [2; 4; 5; 6; 9].

Одним из путей формирования культуры управления современными исследователями признана теория педагогического менеджмента, который представляет собой комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами подготовки служащих, направленными на повышение эффективности их профессиональной деятельности и развития личностных качеств [4; 7].

Разработаны типы управления в образовании:

- стратегическое - о целях образования;
- управление процессами (управление развитием, управление функционированием, инновационное управление);
- управление, или управление структурными преобразованиями;
- управление персоналом;
- управление ресурсами (материально-техническим обеспечением, информационными ресурсами).

Традиционно в педагогике, когда говорят об управлении процессами, имеют в виду управление учебно-воспитательным процессом по передаче знаний, умений, навыков. Кроме того существует коллективная педагогическая деятельность, предусматривающая планирование, контроль, оптимизацию и технологизацию, документооборот, мотивацию, подбор персонала, управление качеством, обеспечение ресурсами в масштабах урока или учебного заведения.

В качестве основных структурных компонентов педагогического менеджмента исследователи определяют чаще следующие составляющие:

- образовательный компонент, содействующий построению процессов обучения и воспитания во взаимосвязи принципов, методов, технологий, средств и форм управления;
- мотивационный компонент, гармонизирующий постановку целей каждого участника совместного трудового процесса с общим целеполаганием;
- когнитивный компонент, задающий концептуальную интерпретацию научно-педагогического знания в ходе развития корпоративного мышления;
- деятельностный компонент, реализуемый в рамках научно – методических подходов, теорий, концепций и смыслов человеческого фактора;
- творческий компонент, определяющий активный характер педагогической деятельности на основе креативной постановки целей и инновационной разработке способов и управленческих решений их достижения [1; 11].

Содержательно педагогический менеджмент интегрирует совокупность различных мероприятий, направленных на содействие эффективному и устойчивому функционированию образовательного процесса в образовательных организациях и учреждениях. Это организационные, методические, дидактические,

воспитательные, плановые, кадровые, финансово-экономические, снабженческие, информационные, контрольно-оценочные и мониторинговые виды и формы деятельности.

Содержание менеджмента в сфере образования базируется на принципах, авторские классификации которых представлены отечественными и зарубежными исследователями. Анализ их многообразия опирается на солидную теоретическую базу, накопленную за многие годы человеческой цивилизации. Как исходные положения, значимые правила, они отражают требования к процессу управления в определенных условиях социального развития. Неизменными группами принципов управления остаются общие принципы; принципы, обеспечивающие функционирование объекта управления; принципы, обеспечивающие развитие системы. частные принципы управления в отдельных организациях и учреждениях [2; 7].

В российской науке наиболее известна позиция Ю.А. Конаржевского, выделившего комплекс взаимодополняющих управленческих принципов: принцип уважения и доверия к человеку; принцип целостного взгляда на человека; принцип сотрудничества; принцип социальной справедливости; принцип индивидуального подхода в управлении; принцип обогащения работы педагога; принцип личного стимулирования; принцип консенсуса; принцип коллективного принятия решения; принцип целевой гармонизации; принцип горизонтальных связей; принцип автономизации управления; принцип постоянного обновления [4].

В зарубежной науке автором первых принципов управления был французский ученый-классик менеджмента А. Файоль, систематизирующий принципы следующим образом: Разделение труда (специализация); Полномочия и ответственность (делегирование); Дисциплина (соглашения); Единоначалие, Единство действий (по единой цели и плану); Подчиненность личных интересов; Вознаграждение (стимулирование); Централизация и децентрализация (баланс); Скалярная цепь (иерархия); Порядок (гигиена труда); Справедливость (общие для всех правила); Стабильность персонала (лояльность к опытным работникам); Инициатива (активность и независимость в рамках компетенций); Корпоративный дух (сила единения) [8].

В ходе нашего исследования мы обратили внимание, что многочисленные попытки внедрить без изменений опыт зарубежного менеджмента в отечественную практику не дали ожидаемых результатов. Необходимо осуществлять его переработку, адаптацию и распространение с учетом актуальных реалий отечественной образовательной действительности. Важно при этом учитывать специфику менталитета, законодательной базы образования, национальных традиций, профессиональной направленности педагогического процесса и других факторов.

Именно в таком случае опыт использования достижений менеджмента может значительно обогатить профессиональную управленческую деятельность высшего звена руководителей, представителей администрации, ответственных сотрудников системы образования и повысить уровень развития управления, менеджмента и самоменеджмента в системе образования, в целом.

Мы изучили, в частности, отношение представителей педагогического сообщества и участников образовательного пространства, руководителей и менеджеров образования, находящихся на курсах повышения квалификации или проходящих профессиональную подготовку к ситуации использования такого феномена как принципы менеджмента в практическом опыте системы образования. Были предложены для обсуждения два перечня принципов (российского - №1, и зарубежного - № 2 исследователей). На вопрос о том, какие из принципов менеджмента в сфере образования респонденты считают наиболее реализованными на сегодняшний день в своих и других образовательных организациях, получены такие ответы.

Были названы в ряду приоритетных (указали 79%): принцип сотрудничества, принцип постоянного обновления, принцип консенсуса (из перечня 1); и принцип специализации, принцип единоначалия, принцип делегирования полномочий, и принцип создания корпоративного духа (из перечня 2).

На втором месте реализованности (отметили 64%) оказались: принцип уважения и доверия к человеку; принцип сотрудничества; принцип коллективного принятия решения (из 1 перечня); принцип подчиненности личных интересов общим; принцип централизации – децентрализации; принцип скалярной цепи (иерархия) (из 2 перечня).

На уровне слабо реализованных в наше время принципов менеджмента (указали 32%) остались – принцип социальной справедливости; принцип личного стимулирования, принцип обогащения работы педагога (из 1 перечня); принцип стабильности персонала (лояльность к опытным и молодым работникам); принцип инициативы (активности и независимости в рамках компетенций); принцип порядка (гигиена труда) - (из 2 перечня).

Результаты проведенного опроса свидетельствуют, что происходит разрыв между теоретической подготовленностью менеджеров образования к деятельности и прикладными умениями использовать все это на практике, в реальности педагогической действительности. Широкий кругозор и достаточное знание отечественных и зарубежных подходов, концепций, принципов и закономерностей, которые ведут к эффективности управления педагогическим процессом и коллективами образовательных учреждений, не заменяют комплекса действий по созданию и применению адаптированных схем, проектов, планов менеджмента в конкретных обстоятельствах.

Выводы. Обобщая изложенное, можно сделать вывод, что отечественный менеджмент в условиях реформирующегося образования реализуется в период, когда образовательные организации и учреждения уходят от единообразия, стремятся предоставить населению вариативные, модернизированные образовательные услуги, динамично развиваются на основе демократизации, активно и мобильно участвуют в инновационных процессах.

И такие значительные изменения объекта управления обостряют потребность в наличии современных субъектов управленческой деятельности, менеджерах, владеющих навыками внедрения теоретических знаний в жизнь, в социально-образовательные процессы и системы.

Ведущая роль субъекта педагогического менеджмента, руководителя образовательного учреждения, в повседневной практике состоит в том, что бы он успешно владел умениями осуществления в жизнедеятельности коллектива той философии и мотивации руководства, на базе которой он организует все мероприятия по улучшению системы образования.

В таком случае он организует все, чтобы определить и найти нуждающихся в обучении; обеспечит отбор персонала необходимой квалификации, используя специалистов с высокопрофессиональным опытом; сконцентрирует территориально или скоординирует дистанционно субъектов обучения и преподавания;

мобильно и интерактивно запустит образовательный процесс и обеспечит его необходимыми средствами, выбрав наиважнейшие приоритеты; станет своевременно и тактично стимулировать, контролировать, оценивать и корректировать динамику процесса, добиваясь необходимого качества; сделает все необходимое получить и преумножить ресурсы, рационально распределить их на оплату труда и для прогрессивного развития производства.

Мобильность менеджера в образовании зависит и от того, что он является специалистом, профессионалом со знанием функций управления, но и профессионалом в сфере управляемой системы, глубоко представляющим специфику образовательного процесса, где каждый управляет локально на своем уровне, и потому тоже выступает субъектом управления педагогическими ситуациями, и ориентирован на профессиональную работу с людьми.

В этой связи руководитель как менеджер содействует целостности текущих процессов образования, и должен сочетать в себе и своей работе различные стили и типы лидерства, внедрять опыт проектирования и разновекторного построения действительности как развивающей и обогащающей образовательной среды. Только благодаря такому взаимодействию менеджера с людьми обеспечивается полноценное и гармоничное формирование личности обучающихся и осознанная мотивированность успешного педагогического труда коллектива образовательной организации, в соответствии с современными тенденциями социально-экономического развития страны и зависящего от данных факторов состояния системы образования.

Литература:

1. Габышева, Н.В. Образовательный менеджмент: понятие и сущность / Н.В. Габышева // Науки об образовании. – 2018 – №3. – С. 87-96 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-menedzhment-ponyatie-i-suschnost> (дата обращения 12.08.20)
2. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие / М.А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2016. – 476 с.
3. Данько, Т.П. Менеджмент и маркетинг, ориентированный на стоимость / Т.П. Данько, М.П. Голубев. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 416 с. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/danko-t-p-golubev-m-p-menedzhment-i-marketing-orientirovannyy-na-stoimost-m-infra-m-2011-416-s> (дата обращения 24.08.20)
4. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 224 с. [Электронный ресурс] <https://www.studmed.ru/science/pedagogika/upravlenie-processami-ou/menedzhment-v-obrazovanii> (дата обращения 15.08.20)
5. Косинова, О.А. Концептуальные подходы в истории педагогического менеджмента высшей школы / О.А. Косинова // Научные труды Московского гуманитарного университета, 2019. – №4 – С. 13-27 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-podhody-v-istorii-pedagogicheskogo-menedzhmenta-vysshey-shkoly>
6. Лазарев, В.С. Системное развитие школы: модель системно-целевого управления развитием школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с. [Электронный ресурс] <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:23039> (дата обращения 25.08.20)
7. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы / под ред. А.М. Моисеев. – М., 2001. – 256 с. [Электронный ресурс] <https://www.livelib.ru/book/1001427703-programmnotselevoe-upravlenie-razvitiem-obrazovaniya-opyt-problemy-perspektivy-pod-red-moiseeva-am-izd-2e-izm-seriya-parka-rukovoditelya-shkoly> (дата обращения 23.08.20)
8. Семенов, А.А. Создание А. Файолам теории административного управления / А.А. Семенов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс] <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5794> (дата обращения 24.09.20)
9. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе / П.И. Третьяков. – М.: Скрипторий, 2004. – 568 с. [Электронный ресурс] <https://search.rsl.ru/ru/record/01002998109> (дата обращения 25.08.20)
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020) [Электронный ресурс] https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/
11. Черникова, С.А. Менеджмент / С.А. Черникова, Н.А. Миронова, Е.М. Мыльникова, Н.П. Нагибина. – Пермь: ИПЦ «ПрокростЪ», 2016. – 279 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Старовойтова Жанна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Аннотация. В статье представлен анализ опыта применения ресурсов и элементов дистанционного обучения на образовательной платформе Moodle для учебных дисциплин по направлению «Профессиональное обучение». Представлены результаты опроса бакалавров и магистрантов об эффективности профессиональной подготовки и удовлетворенности образовательных услуг в режиме дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ресурсы дистанционного обучения, образовательная платформа Moodle, транспрофессионализм.

Annotation. The article presents an analysis of the experience of using resources and elements of distance learning on the Moodle educational platform for academic disciplines in the direction of "Professional training". The

results of a survey of bachelors and undergraduates on the effectiveness of professional training and satisfaction of educational services in the distance learning mode are presented.

Keywords: distance learning, distance learning resources, Moodle educational platform, transprofessionalism.

Введение. В условиях пандемии коронавируса в России многие образовательные организации активизировали образовательную деятельность в дистанционном режиме. В настоящее время опубликовано немалое количество научно-исследовательских статей, в которых раскрыт опыт внедрения ресурсов, элементов дистанционного и электронного обучения на базе разнообразных образовательных платформ. Авторы раскрывают проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов, работающих в системе высшего и среднего профессионального образования, проблемах выбора и реализации форм и методов дистанционного обучения в соответствии со спецификой направления профессиональной подготовки студентов. В данном контексте актуально обратиться к анализу опыта реализации ресурсов на образовательной платформе Moodle в процессе обучения по направлению Профессиональное обучение (по отраслям), в частности по профилям: 6.44.03.04 «Экономика и управление», 6.44.04.04 «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании», «Педагогика и психология профессионального обучения» в ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». Особый акцент будет сделан на анализе результатов опроса бакалавров и магистрантов относительно эффективности дистанционно проведенных занятий, их удовлетворенности качеством образовательных услуг.

Изложение основного материала статьи. Платформа Moodle, которая функционирует в вузе, позволяет педагогу использовать в рамках учебного курса разнообразные способы предоставления студентам учебного материала, формы оценки учебных достижений, контроля успеваемости, средств коммуникации с обучающимися. Однако практика показывает, что до карантина, небольшой процент педагогов активно использовали предложенные в Moodle ресурсы и элементы. Для обоснования данной позиции обратимся к анализу результатов опроса студентов бакалавров и магистрантов. В опросе приняли участие 114 студентов, из них: бакалавры очники – 48 человек, заочники – 32 человека; магистранты очники – 20 человек, заочники – 14 человек. Представим обобщенные результаты по вопросам анкеты, актуальных для исследования.

Результаты ответов на вопрос №1 «С какими элементами и ресурсами в Moodle Вы работали на образовательном портале в период карантина? Укажите ранг (из предложенного списка) тех элементов и ресурсов, с которыми наиболее часто работали» представим в сводной таблице 1.

Таблица 1

Рейтинг использования ресурсов и элементов дистанционного обучения в Moodle на учебных занятиях

Элементы курса и ресурсы Moodle	Ранг ресурсов и элементов Moodle на учебных занятиях
База данных	6
Видеоконференция BigBlueButton	13
Вики	15
Глоссарий	5
Задание	2
Игра - Криптекс	17
Игра - Кроссворд	16
Лекция	7
Обратная связь	8
Рабочая тетрадь	12
Семинар	14
Чат	9
Форум	10
Гиперссылка	11
Папка	3
Гест	4
Файл	1

Студенты не отметили ранг для следующих ресурсов: пояснение, книга, HotPot, Пакет SCORM, опрос, игра-Миллионер, игра-Спрятанная картинка, игра- Судоку, игра-Виселица, игра-Змеи и лестницы, игра-Книга вопросов, книга ЭБС IPR BOOKS, Пакет IMS содержимого, страница. Это констатирует отсутствие практики работы с ними.

Следует отметить, что каждый педагог, конечно же, обосновывает выбор ресурсов соответственно цели, задачам дисциплины, содержанию учебного материала, собственного опыту работы в Moodle. При этом анализ информации таблицы позволяет сделать вывод о том, что работа на учебных занятиях преимущественно осуществлялась на основе обмена информацией в текстовом формате (файл, папка). Предложенные задания ориентированы на систематизацию информации (глоссарий), сбор студенческих работ, их оценку и предоставление отзывов на них (задание, база данных, тест). На самых последних местах расположены ресурсы и элементы, которые обеспечивают интерактивную форму занятия.

В результате изучения содержания учебно-методического обеспечения дисциплин, представленных на портале ОмГПУ согласно учебным планам бакалавриата и магистратуры по направлению «Профессиональное обучение», было отмечено, что педагогами реализовывалась работа в виртуальных классах через Видеоконференция BigBlueButton для обсуждения и решения ситуационных задач, кейсов, реализации групповой формы обучения; применялись интерактивные лекции с видео-контентом, гиперссылками на дополнительные веб-страницы, документы, учебные материалы, расположенные на внешних сайтах. К сожалению, данная практика единична.

Форумы использовались преимущественно для уведомлений о новых сообщениях, реже для оказания консультативной помощи, организации фронтального общения или для дополнительной деятельности, например, «гоголовомки» для студентов или «мозговой штурм» для обдумывания и предложения решений по проблемным темам курса. Чаты применялись в основном для организации обмена мнениями студентов по проблемам выполнения заданий, получения от педагога информационной поддержки по работе в дистанционном режиме. Чат не использовался для сессий вопросов и ответов с приглашенным докладчиком. Редко организовывалась работа в формате «семинар», позволяющий сформировать готовность студентов к рецензированию и взаимному оцениванию работы. Плюсом данного ресурса в том, что он позволяет обучающимся ориентировать в системе требований к качеству выполняемых учебно-профессиональных заданий в соответствии с системой критериев, заданных педагогом, учиться оценивать свою и чужую работу в соответствии с нормой-образцом. Преимуществом семинара выступает так же возможность получить суммированную оценки однокурсников и педагога за выполненную работу, увидеть рейтинг своей работы в учебной группе. Пакет SCORM совершенно не использовался для представления мультимедийного контента или анимации. Недостаточное внимание педагогов уделено ресурсу «Вики». У «Вики» высокий потенциал для организации проектной деятельности обучающихся, создания групповых заметок к лекциям или учебникам, работы с таблицами, фиксирования прогресса исследовательской работы. Ресурс «обратная связь» применялся преимущественно для контроля посещаемости студентов на учебной занятии. Данный ресурс недооценили как способ анкетирования, опроса обучающихся, сбора данных, которые помогут педагогу лучше узнать своих студентов и поразмышлять об эффективности обучения. Практически не использован ресурс «пояснение», хотя он позволяет привлечь внимание обучающихся к описанию учебных материалов. Данный ресурс так же может быть интерактивным.

Поскольку педагоги не в полной мере продемонстрировали при организации занятий разнообразие функций интерактивных ресурсов Moodle, студенты не научились с ними работать. Это обосновывает их ответы на второй вопрос: «Как Вы оцениваете эффективность работы с данными ресурсами? Сформулируйте собственное мнение об их оптимальности, удобстве и т.д.». Далее отметим часто встречающиеся формулировки ответов студентов, их оценочные суждения об опыте работы с предложенными ресурсами.

«База данных». Плюсы: помогает студентам понять смысл работы с информационными системами сетевого характера, формирует понятие о веб-интерфейсе; при изучении дисциплин происходит формирование компетенций по работе с информационными системами; можно безгранично загружать различные записи, изображения, файлы, гиперссылки, числа, текст и другие объекты, что удобно при работе над проектом, проведением исследования; студенты могут просматривать и анализировать работы своих одноклассников, пользоваться предоставленной информацией; есть возможность комментировать работы одноклассников, находить недочёты в их работе; стимулирует к поиску интересных и новых материалов. Минусы: если база данных содержит много записей (строк), то это приводит к дублированию данных, излишнему объёму, трудностям в обновлении данных; преподаватель может редактировать любой ответ.

Видеоконференция «BigBlueButton». Плюсы: возможность прямого контакта с преподавателями и одноклассниками, возможность выразить свое мнение устно, что позволяет лучше усвоить материал; ресурс позволяет поддерживать в режиме реального времени совместное использование аудио и видео, слайдов, чата, экрана, онлайн опросов; от преподавателя можно получить более полный, развёрнутый, понятный ответ, нежели если бы он писал его; схожесть с аудиторными занятиями; возможность корректировки своей работы в процессе занятия; не затрачивается время на предоставление работы в письменной форме; возможность проводить дискуссии, следовательно, обучающиеся будут активнее включаться в познавательную деятельность.

Минусы: при выступлении возникает чувство, что разговариваешь сам с собой или с компьютером; застенчивым и замкнутым обучающимся сложно отвечать в видеоконференции; отсутствие у некоторых обучающихся микрофона и веб камеры затрудняет работу с данным ресурсом.

«Вики». Плюсы: возможность коллективной работы с информацией, где каждый обучающийся может внести изменения на странице, добавить комментарии и дополнения, которые будут доступны всем, кто после него откроет данную страницу, имеется возможность изучить материал своего одноклассника; в Вики сохраняется история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым обучающимся, можно неоднократно возвращаться к материалу, повторять его; возможность сотрудничества в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент»; при групповой работе с ресурсом каждому студенту необходимо найти определённую информацию, в результате за небольшой промежуток времени получается объёмный инфопродукт. Минусы: вся информация в печатном виде, а студентов-аудиалов такой элемент может вызывать затруднения в усвоении учебного материала; возможность одновременного редактирования отсутствует, поэтому приходится долго ждать своей очереди для заполнения, и это отвлекает от усвоения нового материала; при совместной формы работы с Вики один обучающийся может случайно удалить работу другого обучающегося.

«Глоссарий». Плюсы: возможность вставить информацию из какого-либо источника не получится, необходимо печатать вручную, это способствует усвоению информации; создавать и поддерживать список определений, подобный словарю. Минусы: некоторые обучающиеся не читают определения, понятия, вставляют их, следовательно, они не вникают в их смысл; риск повторения терминов.

«Задание». Плюсы: позволяет выполнять различные задания, которое потом можно отправить в виде документа Word, электронные таблицы, изображения, аудио- или видеофайлы; элемент даёт возможность студентам вводить свой ответ непосредственно в текстовом редакторе. «Задание» может быть использоваться и для ответов вне сайта, которые выполняются в автономном режиме и не требуют представления в цифровом виде. Минусы могут возникнуть, лишь если педагог не предложит развёрнутого объяснения для выполнения задания, тогда на возникшие вопросы ответы нужно будет ждать куда дольше, чем в аудитории.

«Игра – Криптекс». Плюсы: интересная форма подачи, делает процесс обучения более активным, позволяет хорошо запомнить термины, благодаря тому что есть возможность исправиться если ошибся. Минусы: педагог может допустить ошибку при написании правильного ответа в криптексте и тогда, если обучающиеся ответят правильно, им не засчитается данный ответ; можно многократно писать ответ на вопрос, пока не напишешь правильный; присутствует элемент случайности; игра неограниченна по времени,

и обучающийся может долго проходить игру, пока её не закончит. Преподавателю будет сложно оценить истинный уровень знаний.

«Игра-Кроссворд». Плюсы: при выполнении кроссворда материал усваивается намного лучше, так как задействуется несколько видов памяти; позволяет детализировать конкретные разделы и сложные темы дисциплины. Минусы: это лишь дополнительный способ контроля знаний, он не дает возможности проверить глубину понимания изученного материала.

«Лекция». Плюсы: в полном объеме присутствует тот учебный материал, который должен быть усвоен в процессе традиционной лекции; практические задания, включённые в лекцию, позволяют проверить понимание изученного материала студентом самостоятельно; можно копировать представленный материал и использовать его в своей дальнейшей работе; работа всегда оценивается. Минусы: могут возникнуть сложности с самостоятельным изучением материала, так как некоторым студентам необходимо пояснять моменты, которые вызывают у них затруднения; предлагается объёмный текст, что затрудняет восприятие материала. Было бы легче усвоить лекцию в виде просмотра презентации, с наглядным материалом/видеороликом.

«Обратная связь». Плюсы: позволяет сформировать основные выводы по пройденному материалу. Минусы: использовалась чаще для контроля присутствующих на занятиях, реже – для закрепления пройденного материала или организации рефлексивного этапа занятия.

«Рабочая тетрадь». Плюсы: возможность видеть работы своих одногруппников; позволяет записать свои ответы, в любое время можно редактировать; возможность работать в своем темпе. Минусы: аналог ресурса «задание», не ясно в чем различие.

«Семинар». Плюсы: возможность анализировать работы других, оценивать их по критериям, представленным педагогом, сравнивать со своей работой, искать сходства и различия в выполнении задания; возможность ознакомиться с отзывами, которые оставили о моей работе мои одногруппники, учесть их и в следующий раз не допускать ошибок. Минусы: необъективное оценивание одногруппников.

«Чат». Плюсы: возможность быстро получить ответ на интересующий вопрос в процессе занятия, обменяться мнениями, эмоциями. Минусы: сессии редко сохранялись; нет возможности индивидуально задать интересующий вопрос по заданию, если возникли трудности, а задав вопрос, видит вся группа (студент может стесняться или не хочет писать на всеобщее обозрение).

«Форум». Плюсы: возможность обсудить учебную проблему с разных точек зрения; удобно для получения консультативной помощи от педагога. Минусы: после ответов на основные вопросы по теме, педагог может задать дополнительные вопросы, отвечая на которые, студент не всегда укладывается по времени до конца пары. Чтобы дать развернутый ответ на вопрос нужно время, а приходится отвечать быстро, лаконично, не до конца углубляясь в суть вопроса, чтобы уложиться во времени. Быстрота ответа, суетность не дают досконально изучить учебный материал.

«Гиперссылка». Плюсы: возможность быстро выйти на необходимые интернет-ресурсы, учебники, тестовые материалы, работать с ними on-line. Минусы: иногда ссылки выводили на web страницы, которые устарели или не загружаются.

«Тест». Плюсы: возможность получить результат в баллах сразу (если нет заданий открытого типа), иногда можно посмотреть правильные ответы и обратить внимание на пробелы в усвоении материала, осуществить самоконтроль. Минусы с качеством тестовых заданий, их надежностью и валидностью. Например, в тестировании присутствует элемент случайности. Обучающийся не ответивший на простой вопрос, может дать правильный ответ на более сложный. Причиной этого может быть, как случайная ошибка в первом вопросе, так и угадывание ответа во втором. Это искажает результаты теста и выводы о качестве усвоенного материала. Нужно убрать тестовый контроль на экзамене по дисциплине, так как задания и ответы порой не связаны с учебным материалом, который был предоставлен педагогом, или после самостоятельной подготовки к тесту по рекомендуемой литературе.

Поскольку обучающиеся отметили в ответах эффективность ресурсов и элементов Moodle только для усвоения учебного материала, то практически невозможно утверждать, что их реализация могла способствовать целостному развитию и формированию компетенций бакалавров и магистрантов.

Общие проблемы при работе с ресурсами, которые отметили студенты: отсутствие необходимого технического оснащения для дистанционного обучения (камера, качественная интернет-связь), необходимость выполнять большой объем заданий в ограниченное время, отведенное педагогом (в рамках работы с ресурсами «лекция, семинар, тест) на конкретное занятие, отсутствие четких инструкций по выполнению заданий, четких критериев оценивания заданий, обоснования актуальности заданий для будущей профессиональной деятельности; недостаточно личностного общения и взаимодействия как с педагогом, так и с одногруппниками, «искусственность» образовательного процесса.

На вопрос «Был ли у Вас опыт обучения с помощью электронного курса? Если да, то отличается ли работа в данном курсе с работой в системе Moodle?» только 6 человек ответили утвердительно. Студенты работали в он-лайн курсами на платформе «Platonus». Отметили более визуально приятный дизайн, применение педагогами большего количества интерактивных ресурсов платформы, дополнительных ресурсов дистанционного обучения.

Ответы на вопрос «Какие рекомендации и пожелания Вы бы сформулировали по организации дистанционного обучения в процессе Вашей профессиональной подготовки?» оказались однообразными, например: необходимость обеспечивать своевременную, доступную обратную связь; использование педагогами разнообразных онлайн-ресурсов, преимущественно обеспечивающих интерактивность образовательного процесса; учитывать объем заданий и время, отведенное для их выполнения в течение пары; наличие четких, понятных инструкций для выполнения заданий. Что немаловажно, студенты отметили актуальную потребность в практических занятиях по подготовке к работе в дистанционном режиме, а не только наличие методических рекомендаций по работе с ресурсами Moodle. Обучающиеся отмечают трудность понимания предложенных методических рекомендаций, их формальное описание. Так же рекомендовали сочетать дистанционное обучение с традиционными аудиторными занятиями.

Выводы. Специфика организации и предоставления учебно-методического обеспечения дисциплин для дистанционного обучения по направлению «Профессионального обучения» очевидна. Она заключается в необходимости развивать у будущих педагогов и руководителей образовательных организаций так называемого транспрофессионализма. Придерживаясь концептуальных позиций Э.Ф. Зеера, Э.Э Сыманюк,

транспрофессионализм определяется как «интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять действия широкого радиуса специализированных видов деятельности из различных видов и групп профессий» [2, с. 60-61, 3]. И педагог, и менеджер образования – это транспрофессионалы в контексте образовательной организации. Это специалисты, обладающие широкими навыками и знаниями в своей профессии, способные к реализации смежных областей. В частности, педагог профессионального обучения, согласно ФГОС и профессиональному стандарту, должен быть готов к реализации функций педагога-предметника, педагога-воспитателя, организатора, методиста, осуществлять профориентационную работу, сопровождение образовательного процесса для лиц с ОВЗ и пр.

Подготовить такого специалиста нереально только ресурсами дистанционного образования в Moodle, которые в большей степени актуальны для организации профессионального самообразования, в рамках которого обучающиеся способны самостоятельно приобретать и осваивать готовые электронные образовательные продукты.

В данном контексте требуется поиск решений по изменению педагогического дизайна учебных курсов; разработки, апробации и внедрению в практику веб-занятий, обеспечивающие дистанционное проведение деловых игр, практикумов, конференций; создания электронных учебников, в которых будет присутствовать не только символическая информация (текст, гипертекст, формулы), но и статический реалистичный, синтезированный визуальный ряд (фотографии, 2D-фотопанорамы, микрофотографии, макросъемка и пр.), динамический реалистичный и синтезированный визуальный ряд (видеоопыты, видеоэкскурсии, 3D-фотопанорама с приближением/удалением, 2D-анимация; наложение и морфинг объектов; анимация, созданная по 3D-объектам, виртуальные трехмерные модели объектов и пр.), звуковой ряд (аудиофрагменты) [1, с. 704-708].

Данные вопросы остаются актуальными и открытыми, так как студенты заочной формы обучения продолжат обучаться в дистанционном режиме.

Литература:

1. Босова Л.Л., Зубченко Н.Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra/viewer>, свободный. – (дата обращения: 26.09.2020).

2. Захаров А.С., Лысенко Е.В., Федотовских К.М. Транспрофессионализм: характеристика представлений в образовательной среде [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://elar.ufu.ru/bitstream/10995/82486/1/978-80-88327-03-5_009.pdf, свободный. – (дата обращения: 25.09.2020).

3. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: монография / В.С. Третьякова [и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/27462/1/978-5-8050-0668-6_2019.pdf. (Дата обращения – 25.09.2020)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Белолюбский Иван Иннокентьевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ НА ПРИМЕРЕ ГБПОУ РС(Я) «ХАРБАЛАХСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ИМЕНИ Н.Е. МОРДИНОВА - АММА АЧЧЫГЫЙА»

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают сущность и роль социального партнерства школы с родителями в воспитательном процессе, а также на примере обобщения опыта реализации социального партнерства в образовательном учреждении ГБПОУ РС(Я) «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е.Мординова – Амма Аччыгыйа» предлагают практические рекомендации по организации данного типа взаимодействия.

Ключевые слова: социальное партнерство, образование, учебный процесс, воспитательный процесс, педагогическая культура.

Annotation. In the article, the authors consider the essence and role of social partnership between schools and parents in the educational process, as well as on the example of generalizing the experience of implementing social partnership in the educational institution of the «Kharbalakh educational complex named after NE Mordinova - Amma Achchygyya» give practical recommendations for organizing this type of interaction.

Keywords: social partnership, education, educational process, educational process, pedagogical culture.

Введение. Социальную взаимосвязь таких участников социализации, как школа и семья, можно считать одним из значимых аспектов относительно развития образования в Российской Федерации. Данную взаимосвязь рассматривают как социальное партнерство. Оно базируется на принципах взаимосвязи, взаимодополнения и относится как к учебной, так и к воспитательной работе. Важным условием в усилении качества образования и воспитания является совместная ответственность школы и семьи. Общение учителей с родителями может привести к лучшим результатам в воспитании детей, а именно, будет ориентировано на свободное развитие личности обучающегося, качеств будущего гражданина.

Рассмотрение теоретических основ и практических исследований относительно взаимосвязи школы и родителей, посвящены работы известных ученых и педагогов - практиков таких как Т.С. Таюрская, М.В. Огородова, Н.Д. Неустроев [6, 7, 9].

С целью изучения сущности и роли социального партнерства школы с родителями, нами рассмотрен опыт работы Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Республики Саха (Якутия) «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е. Мординова - Амма Аччыгыйа».

1 сентября 2018 года в Республике Саха (Якутия), в рамках пробного проекта объединения общего среднего образования со средним профессиональным, был открыт ГБПОУ РС(Я) «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е.Мординова - Амма Аччыгыйа». В новом образовательном комплексе обучающиеся выпускники получают не только аттестат об образовании, но и свидетельство о профессиональном образовании, и диплом об окончании среднего профессионального заведения. По сведениям 2019-2020 учебного года в ГБПОУ РС(Я) «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е.Мординова - Амма Аччыгыйа» работают 80 человек, 35 из них являются педагогами. Также существует 11 так называемых класс-комплектов, в них 151 обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Будущее развитие страны, несомненно, зависит от воспитания поколения, а также от поддержания ее культуры, ценностей, традиций и, конечно, сохранения языка. В защите культуры страны, а также и становлении личности ребенка и его воспитании значительную роль играет и семья, и школа. Именно в школе, в образовательном учреждении, ребенок проводит большое количество времени. Здесь дети получают знания, новую информацию, но нельзя не отметить, что школа и воспитывает в них определенные качества, формирует нравственные ценности, которые являются важной основой для дальнейшей жизни.

И поэтому в настоящее время стало распространяться такое взаимодействие школы и семьи – социальное партнерство данных институтов. Если обратиться к статье Т.С. Таюрской «Родители и школа: формирование новых отношений», видно, что данное сотрудничество играет особую роль. Она отмечает, что сейчас родители являются самыми заинтересованными людьми в жизни своих детей. Они могут помочь и создать необходимые условия обучения своему ребенку, а также по возможности и классу, школе, где он обучается. Родителям важно понять, что и само образовательное учреждение также заинтересовано в обучении детей, а также в их будущем. По мнению автора, только тогда родители смогут с удовольствием помогать школе, быть инициаторами в процессе. В этом большую роль играет и классный руководитель. Ему важно иметь отношения, основанные на доверии, с родителями учеников. И с помощью такой системы партнерства формируются органы государственного управления на уровне класса и школы. Родители вникают в учебно-воспитательный процесс и оказывают на него необходимое влияние. Они начинают понимать, что являются заказчиками образовательной услуги [9].

Рассмотрим тесную взаимосвязь школы с родителями в понятии «социальный заказ». Социальный заказ подразумевает запрос (или задание), который исходит от тех, кто нуждается в определенных ресурсах образовательной сферы, и, прежде всего, это касается родителей [8]. В настоящее время возросли различные требования к образовательному процессу. В зависимости от предъявляемых требований заказчиков образовательных услуг, их можно условно разделить на две группы: внешние и внутришкольные. Родители учеников могут относиться к обеим группам, если они преподносят себя как пользователи образовательных услуг, и как поставщики ресурсов в образовательную систему [10].

Социальное партнерство можно использовать для разрешения многих противоречий между школой и семьей. Чтобы устранить в образовательном процессе возникающие проблемы и недостатки, нужно приложить определенные усилия, но не только со стороны школы, но и общества в целом. В данном ключе важно формировать, а также улучшать взаимовыгодные отношения в обществе, потому что прежние «шефские» отношения устарели. Семья, родители обучающихся являются самыми главными социальными партнерами школы. Отношения, основанные на сотрудничестве и понимании между школой и родителями, оказывают благоприятное значение на развитие и воспитание ребенка как личности. Вокруг него устанавливается комфортное благоприятное пространство, которое также влияет на его развитие.

Основным результатом социального сотрудничества в рамках общеобразовательной школы является создание эффективно функционирующих отношений между социальными партнерами. Такие отношения в Харбалахском образовательном комплексе им. Н.Е. Мординова - Амма Аччыгыйа обеспечили следующее:

- повышение качества образования (за последние два учебных года наблюдается общая результативность процесса обучения, более успешное прохождение ЕГЭ выпускниками комплекса, повышение индивидуальных показателей обучающихся и педагогов в различных соревнованиях, конференциях и профессиональных конкурсах);
- гарантия доступности эффективного общего образования (своевременный подход к определению индивидуального учебного маршрута каждого обучающегося);
- усовершенствование материально-технической базы (обновление оборудования для обучения электромонтеров, строительство нового автодрома для бульдозеристов и т.д.);
- конкурентоспособность школы (ежегодный спрос);
- повышение инвестиционной привлекательности школы (квотирование и целевые места).

Модель системы социального партнерства школы и семьи в сфере воспитания, ее компоненты:		
1.	Участники	Индивидуальные (директор школы, администраторы школы, педагоги, учащиеся, родители) и групповые (педагогический коллектив, методические объединения, родительский комитет, родительский клуб). Формальные (родительские и педагогические общественные объединения) и неформальные .
2.	Цель	Установление системы доверительных и взаимозаинтересованных отношений, которые в дальнейшем приводят к повышению их воспитательного потенциала.
3.	Принципы	Непринужденность, взаимная заинтересованность, согласование интересов, взаимная ответственность, нормативное закрепление отношений, открытость.
4.	Деятельностное содержание	Коммуникативно-дидактическая, управленческая, экспертная, проектная, консультативная.
5.	Организационные формы	Управляющий и Попечительский совет, комиссии; учительско-родительские клубы и советы, экспертный; совет, школьный консилиум.
6.	Механизм социального партнерства	Технологии переговорного процесса, проектирования, изучения социального заказа и метод гуманитарной экспертизы.

Цель, принципы и механизм партнерского взаимодействия имеют однозначный характер для любой партнерской системы «школы – семья», а участники, содержание партнерства и формы его организации имеют уже определенные варианты (см. таблицу 1).

В Харбалахском образовательном комплексе существует несколько типов социального партнерства школы и семьи, которые играют определенную роль в воспитательной сфере:

1) коммуникативно-дидактическое: взаимовыгодное обучение происходит благодаря общению учителей и родителей в воспитательной сфере;

2) управленческое: учителя и родители совместно управляют воспитательным процессом в школе;

3) экспертное: совместная экспертиза педагогами и родителями воспитательного процесса школы;

4) проектно-деятельностное: образовательное учреждение и родители разрабатывают, формируют и осуществляют социальные, образовательные и культурные проекты, которые направлены на решение воспитательных задач;

5) консультативное: учителя и родители предоставляют своевременные консультации для выявления и устранения пробелов в воспитании.

Из числа организационных форм социального партнерства в комплексе выделяются: Управляющий совет, Попечительский совет, проектные группы, учительско-родительские клубы, экспертный учительско-родительский совет, школьный консилиум. Данное образовательное учреждение и его Управляющий Совет проявляют высокую активность в формулировании заказа на образование, сознательно и гласно самоопределяются по отношению к нему.

Существует две главных группы, которые выделяются в работе школы с семьей: коллективные и индивидуальные. К коллективным формам работы относятся родительские собрания, научно-практическая конференция, организация помощи родителей в проведении внеклассной учебно-воспитательной работы с учащимися и др. А работа с родителями и педагогические консультации относятся к индивидуальным формам работы. В ходе консультации родители задают вопросы педагогам и получают на них ответы. Важными условиями таких процессов можно считать доверительное отношение учителей к родителям, соглашение с инициативами родителей, поддержка их, а также готовность помочь семье и дать конкретные рекомендации и советы родителям, если у них возникают волнующие вопросы.

К формам сотрудничества относительно социального партнерства можно отнести: совместную организацию и проведение внеклассных мероприятий, вечера-встречи с интересными людьми, исследовательскую и диагностическую деятельность, консультации, педагогические лектории, круглые столы, экскурсии, различные тематические проекты, приглашение специалистов на разные внеурочные мероприятия и спонсорская помощь школе.

Родительские собрания же являются традиционной формой сотрудничества с родителями. Это мероприятия, которые посвящены обсуждению важных вопросов и проблем образовательного и воспитательного процесса. Стоит отметить, что в ходе встреч родители, в первую очередь, учатся тому, как нужно вести себя со своим ребенком, чтобы добиться лучших результатов и воспитать успешных людей. Благодаря такому сотрудничеству родители не просто слушают педагога на собраниях, но и являются заинтересованными собеседниками, которые могут активно участвовать в обсуждении вопросов и участвовать в жизни школы. Очень важной частью взаимодействия образовательного учреждения и родителей является обязательное посещение семьи классным руководителем.

Организация помощи родителей в проведении внеклассной учебно-воспитательной работы с учащимися является одной из форм взаимосвязи школы с родителями. Конечно, среди родителей есть специалисты в различных сферах жизни (искусства, науки, предпринимательства и др.). Поэтому обучающимся будет очень полезно послушать лекции, побывать на семинарах или сходить на экскурсии, предложенные родителями, которые будут из их сферы деятельности. Данные мероприятия придают определенное разнообразие учебному процессу, а также повышают его содержательность.

Также благодаря родителям можно дополнить содержательность деятельности кружков в школе, внеклассных занятий. Родители обучающихся комплекса являются руководителями некоторых кружков. Например, папы учеников ведут кружок «Умелые ручки», родители с научной сферы проводят различные занятия по химии, физике, показывают опыты. Тем самым это положительно влияет на развитие обучающихся.

И, конечно, школа вместе с родителями проводит профориентационную работу, что также очень важно. Родители помогают педагогам познакомить детей с разнообразием профессий, рассказать про их

особенности, даже основываясь на собственном опыте. Родители систематически участвуют в подготовке презентаций, организации встреч со специалистами и т.д.

Постепенно итоговые годовые научно-практические конференции родителей, касающиеся проблемам воспитательного и учебного процесса, стали традиционными. На них обсуждаются самые актуальные вопросы, наиболее волнующие проблемы относительно воспитания в семье. В настоящее время все большую популярность приобрели Дни открытых дверей или дни, которые родители проводят в школе.

Важным результатом работы координатора творческих групп комплекса как воспитательно-образовательного пространства села стало то, что школа совместно с Министерством образования Республики Саха (Якутия) разработали программу: «Школа – духовный центр села». Педагогические коллективы ГБПОУ РС(Я) «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е. Мординова - Амма Аччыгый» возглавляют созидательную работу по усовершенствованию села. Например, к ним можно отнести осуществление работ, которые затрагивают проблемы: Педагогическое взаимодействие микросоциумов села в воспитании и развитии детей», благоустройства села. Анализ социального уровня всех семей туелбэ, семейных традиций и ценностей, времяпрепровождения семьи подтверждает положительную динамику. Укрепление, объединение социальных институтов села в воспитании детей играет значимую роль в формировании полноценной личности.

Работа Совета родителей в школах с прошлого учебного года стала носить системный характер. Это способствовало тому, что собрания данного совета проводились, опираясь не только на конкретный план, а достаточно часто, благодаря проявлению инициативы участников образовательного процесса, как следствие слаженной работы. Важно отметить, что зачастую именно родители проявляли инициативу проведения таких собраний. Кроме того совместные мероприятия образовательного учреждения и родителей расширили свои горизонты: открытые уроки, выставки, НПК родителей, спортивные соревнования, субботники.

Эффективность социального партнерства в комплексе отражена в спросе на реализацию Школы молодого исследователя, которую могут посещать все желающие; кружка по интересам «Семейная лаборатория»(в течении двух последних лет посещаемость повысилась от 5 процентов до 30 процентов родителей обучающихся); летом есть возможность проведения научно-исследовательских работ в образовательном лагере «Терют»(повысился спрос на проведение научно-исследовательских работ не только среди старшекласников, но и среди обучающихся младшего и среднего звена).

Ежегодно МО математиков привлекает родителей к сотрудничеству, предлагая организовывать и проводить совместные семейные олимпиады и математические конкурсы. Для обучающихся была разработана и опробована на практике военно-патриотическая игра, которая называется «Зарничка», она была посвящена годовщине Победы в Великой Отечественной войне. В организации, подготовке и процессе игры, также участвовали и родители. Дети, в свою очередь, в ходе мероприятия проявляли свои творческие способности, умения, креативность.

Таким образом, можно сделать вывод, что «Харбалахский образовательный комплекс им. Н.Е. Мординова - Амма Аччыгыйа» в рамках социального партнерства плодотворно сотрудничает с родителями. И это, безусловно, помогает благополучно реализовывать учебные цели и решать задачи повышения качества образования.

Для распространения социального партнерства школы и семьи необходимы следующие организационно-педагогические условия:

- выражение готовности педагогов и администрации школы к партнерству с семьей в воспитательной сфере;

- выявление взаимных интересов во взаимодействии, потребностей, воспитательных ресурсов сторон.

Данные условия также можно рассматривать и как задачи школы, которые инициируют развитие партнерских отношений с семьей. Во всех классах должна вестись целенаправленная работа по изучению каждой семьи и привлечения родителей в воспитательный процесс. Обычно в каждом классе находятся родители, которые активно участвуют в школьной жизни и благополучно выполняют функции относительно воспитания не только по отношению к своему ребенку, но и к другим обучающимся. Такие родители считаются функционирующим активом школы. Другая часть родителей относится к «пассивному» активу. Это те родители, которые могут и участвуют во взаимодействии со школой при некотором стимуле. Оставшиеся «пассив - родители», они вообще не оказывают желания или не могут по объективным причинам участвовать совместно со школой в воспитательном процессе. Для таких родителей необходимо вести работу по привлечению их к школе. Дифференцированный подход нужен и при осуществлении поиска союзников в воспитании детей из проблемных семей:

- 1) семьи, в которых есть проблемные родители, но относительно благополучные дети;
- 2) семьи, в которых при благоприятных условиях присутствуют проблемы у ребенка;
- 3) семьи, где проблемы присутствуют как у родителей, так и у детей.

Важно общаться с родителями, объединяться, чтобы помочь решить проблему ребенка и организовывать дифференцированную и индивидуальную работу в зависимости от характера проблемы. Важно при этом проявлять внимание, терпение, инициативу в поиске тех, кто может оказать поддержку этим семьям. В работе с ними должны участвовать не только педагоги школы, но и специалисты и организации, способные оказать психологическую, медицинскую, социальную и материальную помощь. Зачастую самыми первыми помощниками детей являются именно учителя. Они оказывают и психологическую поддержку ребенка, и помогают в поиске нужных специалистов, организаций по защите прав и интересов, а также создают необходимые условия для нормального его развития и формирования личности.

Формы и содержание взаимосвязи школы с семьей напрямую зависят от отношений учителей и родителей, которые объединяются, чтобы достичь общих целей. Когда педагог устанавливает связи с родителями, доверительные отношения, то тем самым он решает поставленные задачи. Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, направленного на всестороннее развитие подрастающего поколения. Также необходимо учитывать, что обладание родителями педагогической культурой является очень важной частью процесса. То есть у них должен быть определенный уровень подготовленности, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. Педагогическая подготовленность (конкретная сумма психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых

знаний, а также выработанные в процессе практики навыки по воспитанию детей) является значимым аспектом в педагогической культуре родителей.

Выводы. Формирование грамотного социального партнерства школы с родителями является одним из наиболее эффективных способов разрешения самых актуальных проблем в образовательной системе. Данное партнерство базируется на принципах взаимосвязи, взаимодополнения и относится к учебной и воспитательной работе. Создание механизма построения полноценных отношений между школой и родителями, то есть таких отношений, которые будут удовлетворять и устраивать всех участников процесса образования, благотворно повлияет на повышении качества образования.

Литература:

1. Алексеева, Н.Д. Школа исполнения желаний. - Якутск, 2017. - 112 с.
2. Афанасьев-Алданский, В.Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии, 2006. - 104 с.
3. Габышева, Ф.В. Общество и школа: диалог на доверии. - Якутск, 2016. - 98 с.
4. Габышева, Ф.В. Школа открытая будущему. - Якутск, 2017. - 68 с.
5. Гуслякова, Л.Г. Социальное партнерство: проблемы, реалии, перспективы. - Барнаул, 2003. - 106 с.
6. Неустроев, Н.Д. Сельская учебно-производственная школа – комплекс как вариант системы обучения. - Якутск, 1995. - 64 с.
7. Огородова, М.В. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-5, 888 с.
8. Реморенко, И.М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность, СПб.: Югорск, 2003. - 75 с.
9. Таюрская, Т.С. Родители и школа: формирование новых отношений – Якутск 2015. – 14 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 29.12.2014

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Павлова Александра Семеновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ НА ПРИМЕРЕ МБУ ДО «СУНТАРСКИЙ ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА»

Аннотация. В статье авторы рассматривают сущность и роль проектной деятельности по патриотическому воспитанию, а также на примере обобщения опыта реализации проектной деятельности по патриотическому воспитанию в МБУ ДО «СЦДТ» и приводят практические рекомендации по организации данной деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, проектная деятельность, дополнительное образование.

Annotation. In the article the authors consider the essence and role of project activities on patriotic education on the example of generalizing the experience of its implementation in Municipal Budget Organization "Suntarsky childrens' creative center" and provide practical recommendations.

Keywords: patriotic education, patriotism, project activities, additional education.

Введение. Патриотическое воспитание в Российской Федерации официально признается ключевым направлением в воспитании подрастающего поколения и общества в целом, тем самым имея большое значение в обеспечении устойчивого политического, социально-экономического развития и национальной безопасности нашей Родины. А гражданско-патриотическое воспитание - одно из значимых сфер воспитания, так как в ней формируются мировоззренческие ориентации, идеалы и принципы, формируется становление основных личностных качеств. В современном российском обществе патриотическое воспитание подрастающего поколения имеет актуальность.

В последнее время подъем национального самосознания обусловил социальный заказ на такие черты личности, как патриотизм и гражданственность. Появился ряд документов и государственных программ, касающихся патриотического воспитания граждан, где возрождение и развитие патриотизма рассматривается как важная цель и социальная ценность, основа духовнонравственного единства Отечества [4, с. 122].

Государство уделяет большое внимание патриотическому воспитанию молодежи. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан России на 2016-2020 годы», Закон РФ «Об образовании» одним из принципов государственной политики в области образования определяют воспитание гражданственности и любви к Родине и отмечают, что воспитание патриотизма у российских граждан составляет основу консолидации общества и укрепления государства. В настоящее время воспитание патриотизма является одним из принципов государственной политики в области образования.

С целью изучения опыта организации проектной деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся в МБУ ДО СЦДТ нами раскрыты сущность понятий «патриотическое воспитание», «проектная деятельность», рассмотрен опыт организации проектной деятельности по патриотическому воспитанию школьников; проведен констатирующий этап педагогического эксперимента по выявлению уровня патриотизма воспитанников МБУ ДО «Сунтарский Центр детского творчества».

Изложение основного материала статьи. Одним из приоритетных направлений современного воспитания обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации является патриотическое воспитание, что обусловлено рядом причин культурно-исторического, экономического, религиозного,

политического характера. В России именно образовательные учреждения являются центрами патриотического воспитания детей.

Одна из главных целей работы с учащимися в рамках проектной деятельности – воспитание гражданина России, патриота малой Родины, знающего и любящего свои истоки. [3, с. 35]

В наши дни решение задач патриотического воспитания должно основываться на принципиально новых подходах к работе с детьми, где особая роль принадлежит самостоятельному поиску знаний и изучению новых фактов. Поэтому одним из приоритетных направлений патриотического воспитания является проектирование, основу которого составляет активная, самостоятельная, творческая, исследовательская деятельность детей. Формирование патриотического сознания – процесс личностно обусловленный, поэтому и формы работы с учащимися должны быть ориентированы на понимание, самоопределение, деятельность и последующую рефлексию. Внеурочная деятельность и система дополнительного образования открывают широкие возможности для детского и подросткового проектирования. Проектная деятельность предоставляет полную свободу выбора форм, методов исследования, разработки прикладных материалов, что определяет необходимость творческого подхода к участию в проектах и становления гражданственности подростков [5, с. 17-18].

Буйлова Л.Н. в своей статье подчеркивает, что наиболее благоприятные условия для формирования патриотизма в современной системе образования существуют в дополнительном образовании, так как оно не ограничено стандартами, ориентировано на личностные интересы, потребности и способности ребенка, обеспечивает возможность самоопределения и самореализации, способствует созданию «ситуации успеха» и творческому развитию каждого обучающегося, создают условия для социально значимой деятельности и проявления активности, что, собственно, и способствует формированию патриотического сознания [1, с. 406].

Проектная деятельность по патриотическому воспитанию является технологией именно дополнительного образования, поскольку имеет два обязательных для дополнительного образования признака: гибкая образовательная программа, которая выстраивается в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучающегося; наличие возможности индивидуальных форм работы педагога с обучающимися: групповые, индивидуальные занятия, семинары, консультации, экспедиции, мероприятия, форумы, конференции.

Роль обучающихся в реализации проектов по патриотическому воспитанию принципиально меняется в работе над проектом: они выступают активными его участниками, а не пассивными статистами. В проектной работе обучающийся становится субъектом деятельности. При этом обучающиеся свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

Обучающийся – субъект обучения, педагог – партнёр, который создает условия. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и на приобретение новых, порой путём самообразования. Проектная деятельность по патриотическому воспитанию является самостоятельным креативным процессом поиска и усвоения обучающимися новых знаний. Сам процесс реализации проектной деятельности по патриотическому воспитанию позволяет педагогу вместе с обучающимися превратить образовательное пространство в результативную созидательную среду.

Активное включение обучающихся в создание тех или иных проектов дает им возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Нынешняя высокотехнологичная информационная среда требует содержания, форм и методов патриотического воспитания, отвечающих современным социально-педагогическим реалиям. Как показывает опыт педагогов МБУ ДО «Сунтарского ЦДТ», только создав условия для реализации проектной деятельности по патриотическому воспитанию через активное вовлечение обучающихся в проектную деятельность и сознательное участие в ней, можно достигнуть положительных результатов в патриотическом воспитании.

Проектная деятельность по патриотическому воспитанию в МБУ ДО Сунтарского ЦДТ имеет положительные результаты. К числу положительных результатов, достигнутых в процессе работы над проектами «Эр хоуун», «Наследники Победы», «Сунтар в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.)» следует отнести следующее: воспитанники МБУ ДО «СЦДТ» обрели друзей, нашли дело по душе, добились определенных успехов и признания в обществе, что подтверждается отзывами родителей и педагогов, результатами анкетирования, целью которых являлось выявление формирования патриотизма, нравственных качеств.

Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания обучающихся. Для формирования патриотизма в системе дополнительного образования нужно знать не только его сущность и содержание, но и те внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности выступают как носители указанного качества.

С целью выявления уровня сформированности чувства патриотизма проведено анкетирование. Констатирующий этап исследования показал, что большинство воспитанников МБУ ДО «СЦДТ» испытывают чувство гордости, уважения, любви к своей Родине. На основе полученных данных делаем вывод: для повышения патриотизма у всех обучающихся, необходимо обогатить их знания и развить их умения путем дальнейшего проведения проектной деятельности.

МБУ ДО «СЦДТ» (дир. Антонова А.В.) ведет по патриотическому воспитанию многоплановую, систематическую, целенаправленную и скоординированную деятельность. Эпизодически можно привести пример о проекте «Наследники Победы», посвященному 75-летию Великой Победе. В 2019-2020 гг. коллективом МБУ ДО «СЦДТ» под руководством директора Антоновой А.В. реализован проект «Наследники Победы» в образовательных учреждениях Сунтарского района. Цель данного проекта: формирование позитивного образа района, республики, сохраняющего историческую память, сохраняющего преемственность в изучении истории района в годы войны, умеющего организовать массовую общественную работу в современном формате, умеющего объединить все имеющиеся ресурсы, вовлечь широкие массы населения в гражданско-патриотическую акцию. Ожидаемые результаты проекта: изучение и обобщение информации по участникам ВОВ из наслегов Сунтарского района в едином формате; создание информационной базы, объективно и всесторонне отражающей информацию о каждом воине; связка данной информации с цифровыми мемориалами «Дороги памяти», «Якутия помнит»; переложение информационной базы в компьютерные программы с поисковой системой. Механизм реализации: работа акции «Вахта памяти» во всех наслегах по единому графику и единому алгоритму; создание мобильной группы; работа

участников данной группы в формате «Выездная школа» под девизом «Впиши имя воина ВОВ в историю района» по отдельному графику и алгоритму по школам и наследам Сунтарского улуса; консультации историков, краеведов, работников Национального архива по составлению информационной базы.

В рамках проекта «Наследники Победы» целью кейса «Впиши имя воина ВОВ в историю района» был поиск дополнительной информации по участникам Великой Отечественной войны, в том числе погибших и пропавших без вести из Сунтарского района для включения в единую базу данных. С целью уточнения точного списка ушедших на войну земляков была организована работа волонтерского отряда МБУ ДО «Сунтарский центр детского творчества». В результате совместной работы с администрациями наслегов улуса, родственниками, установлены имена 2808 участников ВОВ. Доработка базы данных по участникам Великой Отечественной войны требует учитывать следующие моменты: несоответствие названий места рождения в связи с переименованиями сел, укрупнениями поселений; изменения воинских званий (красноармеец — воинское звание рядового состава с 1946 г заменено званием рядовой); отсутствие данных по месту участия, родах войск в ВОВ. В ходе реализации проекта анализированы имеющиеся в наслеге, семейном архиве документы (письма, похоронки, свидетельства о рождении, браке; фотографии; истории болезни; автобиографии; воспоминания; наградные документы; военный билет, ветеранские книжки, семейные предания. Участники проекта изучили книги по истории наслегов Сунтарского района в годы войны. В ходе работы проекта использовали электронный банк данных «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» (<http://podvignaroda.ru/>), обобщенный банк данных «Мемориал» (<https://obd-memorial.ru/>) и др. источники. Были уточнены имеющиеся в Информационной базе данные и установлены недостающие данные. По результатам проекта проделан большой объем работы. Участниками проекта поднят архивный материал, перелистаны страницы десятков книг по истории района, перепечатаны тысячи страниц текста, отсканирован большой объем документов и фотографий. Помогло в работе то, что в каждом наслеге, в каждой школе, в каждом трудовом коллективе, в каждой семье свято хранятся свидетельства Великой Отечественной войны – книги, фотографии, письма, документы, вырезки из газет, личные вещи.

Во время обсуждения на первоначальном этапе анализа работы были отмечены следующие положительные моменты в проектной работе: все проектные группы вошли в сотрудничество или контакты с местной администрацией, с государственными или частными предприятиями, с библиотеками, музеями, архивами, жителями наслегов разных поколений; каждый обучающийся в проекте вошел в деловой контакт со взрослыми; отмечали повышенную активность, инициативу обучающихся, заинтересованность в результатах проектной деятельности; деятельная активность, рост личностных достижений всех участников проекта; развитие мотивации к личностному росту; развитие умения анализировать и развивать позитивные взаимоотношения с другими людьми, развитие коммуникативных умений, проявлять толерантность в общении, тренировать навыки выступления на публике.

При анкетировании обучающихся определена мотивация участия в социально-значимом проекте: возможность общения, взаимодействия с единомышленниками; приобретение полезных социальных и практических навыков; профессиональное ориентирование; общественное признание, чувство социального значения; самореализация личностного потенциала; способность выразить личную гражданскую позицию.

Педагоги отмечают, что ребята, занимающиеся в МБУ ДО СЦДТ, меняются в лучшую сторону: становятся более воспитанными, дисциплинированными, отзывчивыми. Исследование позволяет сделать следующие выводы:

- используемая технология-проектная деятельность, эффективна для формирования у обучающихся качеств гражданина и патриота;
- обучающиеся проявляют интерес к занятиям патриотического направления.
- воспитательная работа патриотического направления актуальна для педагога дополнительного образования в целом, поскольку нужно целенаправленно и постоянно работать над формированием патриотических качеств личности обучающихся-будущих граждан страны;
- проекты МБУ ДО «Сунтарский ЦДТ», в том числе проект «Наследники Победы», несут огромный воспитательный потенциал и создают успешную социализацию участников проекта.

Выводы. В выводе статьи нужно подчеркнуть, что в ходе исследования: реализованный проект «Наследники Победы» показал эффективность по формированию у обучающихся качеств патриота. гражданина; проведен констатирующий этап педагогического исследования по выявлению уровня патриотизма воспитанников МБУ ДО «Сунтарский Центр детского творчества». Показателем эффективности гражданского-патриотического воспитания на основе проектно-исследовательской деятельности является формирование и развитие у обучающихся социальной активности, которая проявляется в гражданских социальных акциях школы, наслега, района, республики, в традиционных мероприятиях и креативных конкурсах. У обучающихся отмечаются чувства солидарности, дружбы, уважения своему народу, высокий уровень общей воспитанности. Воспитанники МБУ ДО «СЦДТ» занимают первые и призовые места в школьных, муниципальных, республиканских научно-практических конференциях, предметных олимпиадах, конкурсах мультимедийных презентаций, сочинений и чтецов.

Литература:

1. Буйлова Л.Н. Актуальные проблемы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования / ж. «Молодой ученый», №5 том III, 2012, С. 406-412.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы»/Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/
3. Кравец Е.А., Филатова Я.Ю. Проектная деятельность как один из методов патриотического воспитания / ж. «Эксперимент и инновация в школе», №3, 2015, С. 35.
4. Патриотическое воспитание молодежи в современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 50-летию организации поискового движения на Белгородчине. - Старый Оскол, 2019, С. 122
5. Патриотическое воспитание учащихся в образовательном учреждении: сб. статей и методических рекомендаций / Под ред. О.В. Миновской.-Кострома: КОИРО, 2013, С. 17-18.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»/ <http://edu53.ru/nr-include/upload/2016/03/11/9720>

УДК 37[378:37;2]

ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Стрелец Надежда Константиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

ПРОБЛЕМА ИМИДЖА В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыта проблема имиджа в аспекте педагогики высшей школы. Представлена и обоснована схема основных компонентов формирования имиджа преподавателя, раскрыта сущность понятия имидж и его характеристики.

Ключевые слова: имидж, педагогический имидж, профессиональный имидж преподавателя, имиджеология, компетентность, профессиональная компетентность.

Annotation. The article reveals the problem of image in the aspect of higher education pedagogy. The scheme of the main components of the teacher's image formation is presented and substantiated, the essence of the concept of image and its characteristics are revealed.

Keywords: image, pedagogical image, professional image of a teacher, imageology, competence, professional competence.

Введение. Система образования Российской Федерации, на современном этапе претерпевает изменения, которые оказывают непосредственное влияние на структуру и характер процесса образования, выдвигая тем самым требования к личностным качествам будущих специалистов. В связи с этим, показателями профессионализма педагогов высшей школы становятся: владение профессиональными знаниями, артистическими умениями, необходимыми личностными качествами и способностями. Современный педагог должен эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, обладать стремлением к самосовершенствованию (как личностному, так и профессиональному), грамотно презентовать себя и создавать о себе, как о профессионале, положительное впечатление.

В настоящее время у молодого поколения прослеживается тенденция снижения интереса к профессии педагога. Связано это, прежде всего с выбором более финансово-экономически выгодных профессий. Данную проблему невозможно решить на уровне государства, так как в формировании интереса к профессии важен каждый преподаватель, его взгляды и убеждения, его имидж в целом. Как отмечает Н.Б. Крылова, под имиджем следует понимать рассказ человека о себе, определенный символ, дающий возможность получить информацию не только о характере, темпераменте, вкусах и интересах, но и о финансовом положении, профессии и общественной сфере, к которой живет человек [7, с. 84].

Проблема имиджа отражена в трудах следующих американских исследователей-аналитиков: Л. Браун, П. Берд, Д. Ягер. Имидж исследуется и отечественными исследователями (И.Н. Андреева, А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, Е.В. Емельянова, В.И. Зацепина, Е.Б. Карпова, В.Ю. Мамаева, А.Ю. Панасюк, С.В. Яндарова и др.) и общественными деятелями, среди которых Н.В. Муравьев, В.М. Шепель, Л.К. Аверченко, И.В. Крик, Л.Н. Колесников и др. Анализ вышеизложенных исследований говорит о том, что имидж затрагивает сферы, как общественной, так и профессиональной деятельности. В связи с этим, проблема имиджа является актуальной.

Изложение основного материала статьи. По поводу первоначального появления имиджа и начала его изучения существует достаточно много исследований. Одни авторы утверждают, что имидж зародился в древние времена, другие – в современном мире, с появлением телевидения, активного развития электронных технологий и сети Интернет. С нашей точки зрения, само понятие «имидж» зародилось в древности, подтверждением этому является народное творчество, отражающее характеристики человека посредством устного народного творчества (поговорки, былины, дразнилки, басни, песни и др.).

На современном этапе наука имиджеология рассматривает множество подходов к изучению понятия «имидж». В данной статье рассмотрим понятие «имидж» в структуре педагогической деятельности.

Важно понимать, что в информационно развитом обществе преподаватель не является единственным источником информации. В связи с этим, многие воспринимают современное образование как сферу образовательных услуг, студент в которой выступает в качестве клиента. Средства формирования имиджа преподавателя сочетают в себе как образ ученого, который обладает запасом теоретических знаний, так и образ практика.

Сущность имиджа как особого психического образа С.А. Наумова видит том, что его действие направлено не столько на отражение объективных характеристик преподавателя высшей школы, сколько на формирование именно положительного отношения к ним участников учебно-воспитательного процесса, то есть потребителей сферы образовательных услуг [10, с. 93]. Как следствие, в современной ситуации социокультурного развития рынка образовательных услуг профессионально-педагогический имидж преподавателя как менеджера учебно-познавательного процесса приобретает свойства одного из основных ресурсов национальной системы высшего образования в целом и конкретного высшего учебного заведения, в частности.

По мнению Т.Б. Кулаковой, имиджу как специально сконструированному, манипулятивному, но все же особу психическому образу, имеющему характер стереотипа, присущи общие характеристики, отражающие его сущность [8].

Имидж как идеальный объект возникает в массовом сознании, и не подлежит прямому измерению. В связи с этим, оценить имидж возможно только по характеру отношения людей, которое проявляется в общении, деятельности, выборе. Имидж как идеальное образование является неустойчивым феноменом, требует постоянного «подкрепление». Также имидж, как стереотип содержит ограниченное число компонентов, сложность конструкции которого только мешает его восприятию и определяет неоднозначное отношение к нему.

В.М. Шепель говорит о том, что имидж вызывает сильный эмоциональный отклик, являясь в определенной степени как иллюзорным, так и реалистичным образом [11, с. 201]. В тоже время, имидж

является образом прагматичным, то есть ориентированным на ограниченный круг задач, соответствующих целям личности специалиста, организации или особенностям определенной ситуации и ее развития.

В исследованиях И.Н. Бойко отмечено, что важную роль в формировании имиджа занимает аудитория, с которой работает преподаватель [2]. Работая в коллективе, преподаватель создает благоприятную атмосферу, располагает студентов к себе с помощью культуры речи, манер поведения, особенностями стилей коммуникации. Все эти качества способствуют установлению контакта с аудиторией, так как именно посредством общения можно определить целостный образ личности преподавателя.

Преподавателю необходимо помнить, что для современного студента важны такие черты, как авторитарность, уверенность, умение принимать быстрые решения, коммуникабельность и открытость.

Работа над формированием имиджа заключается в следующем:

- определение требований коллектива (аудитории);
- определение своих сильных и слабых сторон и их принятие;
- формирование образа и подведение его к требуемым характеристикам;
- визуализация необходимых характеристик.

Таким образом, преподавателю следует хорошо изучить требования общества, выдвигаемые к личности педагога и уже на основании этих знаний работать над формированием своего индивидуального имиджа.

Часто можно встретить соотношение понятий «имидж» и «авторитет». Имидж формируется сразу, при первом взаимодействии, а авторитет – в течение продолжительного контакта, – отмечает Т.А. Бусыгина [3]. По нашему мнению, исходя из проведенного исследования, имидж не всегда формируется при первом знакомстве и корректируется в процессе дальнейшего взаимодействия, в частности в профессиональной деятельности. Имидж формирует авторитет не только самого преподавателя, но и авторитет к содержанию его речи. Впечатление о преподавателе формируется следующим образом: на основе кратковременного восприятия оценивается личность. Важно отметить, что первое впечатление – это сложный психологический феномен, включающий в себя эмоционально-чувственный и логический компоненты.

Формирование имиджа преподавателя – процесс непрерывный, изменяющийся на протяжении жизни под влиянием различных факторов, а именно: повышение социального статуса, развитие личностных и профессиональных качеств, усовершенствование коммуникативных навыков, изменение интересов, убеждений, взглядов, самосовершенствование и самообразование.

Таким образом, стиль педагогического общения обеспечивает эффективность формирования имиджа преподавателя, его корректировку и эффективность. Успешное взаимодействие педагога с обучающимися во многом зависит от самого преподавателя, от его отношения к самому себе, к окружающим, к действительности. Следовательно, воспитать успешного современного студента может только успешный преподаватель.

В связи с тем, что имидж – понятие целостное, типы имиджа характеризуются тем, что они присущи сразу одному преподавателю. К типам имиджа относят:

- физический имидж (внешний облик, состояние здоровья);
- психологический имидж (характер, темперамент, интересы);
- социальный имидж (поведение в обществе).

В структуру имиджа преподавателя входят: манера речи, профессионализм, компетентность, стиль работы со студентами, внешний вид, личные качества (рис. 1).

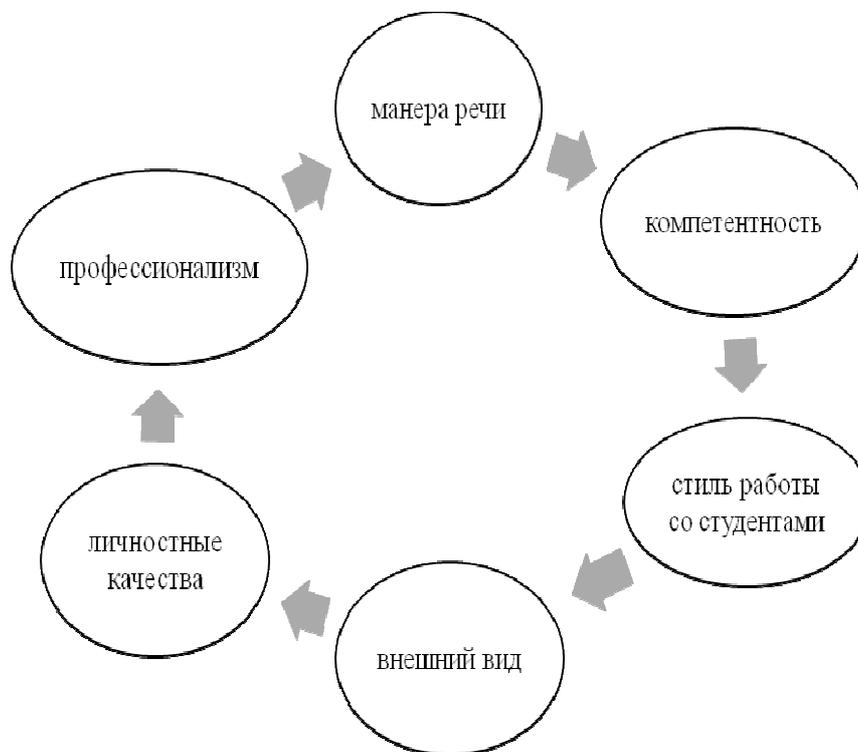


Рисунок 1. Основные компоненты имиджа преподавателя

Преподавателю высшей школы необходимо придерживаться следующих рекомендаций по взаимодействию со студентами:

- развитие способностей к эмоциональной эмпатии и пониманию обучающихся;
- формирование умения ощущать и поддерживать обратную связь в общении с обучающимися;
- развитие вербальных способностей (культура речи, обогащение словарного запаса, многообразие и отбор языковых средств);
- проявление интереса к личности студента;
- развитие коммуникативных качеств;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся;
- развитие творческого, инновационного мышления.

Исходя из вышеизложенных рекомендаций, для формирования имиджа преподавателю необходим индивидуальный стиль и умение преподнести его окружающим.

Взаимосвязь индивидуального стиля и имиджа прослеживается на протяжении всей профессиональной деятельности преподавателя. Имидж включает в себя не только внешние характеристики стиля (манера поведения, мимика, пантомимика), но и внутренние характеристики, такие как личностные взгляды, интересы, мотивы деятельности.

Основными личностно-деловыми характеристиками имиджа преподавателя, прежде всего, являются воспитанность, эрудированность и профессионализм. В.И. Андреев характеризует преподавателя высшей школы следующим образом: преподаватель выступает в качестве источника информации; преподаватель совмещает обязанности лидера коллектива, являясь при этом его участником, имеющим авторитет в данном коллективе; преподаватель выступает в роли образца морально-этических норм поведения, принятых в обществе; преподаватель представляет собой субъективную характеристику речевой деятельности; преподаватель характеризуется как организатор благоприятной обстановки внутри коллектива, имея, при этом, высокий уровень организационных способностей [1].

Рассмотрим структуру имиджа педагога, как последовательную совокупность взаимосвязанных компонентов. Среди таких компонентов выделяют:

- внутренний компонент имиджа, включает в себя: теоретические знания, практические умения, индивидуальные способности, личностные установки, ценности, самооценку, сформированность Я-концепции;
- внешний компонент имиджа содержит вербальные и невербальные элементы;
- процессуальный компонент включает в себя два стиля: стиль руководства и стиль общения, которые проявляются в следующих функциях: коммуникативная, информативная, когнитивная, эмотивная, мотивационная, организационная, дисциплинарная, компенсаторная, представительная, креативная, воспитательная, адаптивная, здоровьесберегающая, дополняющих друг друга.

Необходимо отметить, что процесс формирования имиджа является результатом целенаправленной работы преподавателя над собой в контексте выстраивания взаимосвязанных структурных компонентов: личностного и профессионального, которые составляют основу структуры профессионального имиджа и содержательных компонентов, среди которых следующие:

- мотивационно-стимулирующий компонент – способствует решению поставленных задач на высоком, эффективном уровне;
- эвристически-интеллектуальный компонент – включает теоретическую составляющую имиджа и определяет направления педагогического процесса;
- деятельностно-поведенческий компонент – содержит многообразие выбора необходимого педагогического комплекса средств, с целью эффективного решения поставленных целей образовательной деятельности;
- результативно-аналитический компонент – направлен на процесс выявления динамики протекания педагогической деятельности и дальнейшее определение возможных изменений в формировании имиджа.

Представленные выше компоненты имиджа педагога высшей школы взаимосвязаны друг с другом, и являются эффективными только при условии комплексной реализации. Таким образом, прослеживается необходимость в создании модели формирования педагогического имиджа, отражающей основные этапы, условие, методы и средства, оказывающие эффективное влияние на процесс становления личности педагога в целом и сформированности у него индивидуального стиля и имиджа, в частности.

К основным педагогическим условиям успешного формирования педагогического имиджа следует отнести следующие рекомендации:

1. Установить планку собственных потребностей, определиться со своими интересами.
2. Провести анализ своих способностей и возможностей, и определиться с уже имеющимися качествами, и теми над которыми нужно поработать.
3. Развивать чувство собственного достоинства, определиться со своей самооценкой и по мере необходимости избавиться от завышенной или заниженной самооценки.
4. Заниматься самовоспитанием, самоконтролем, самоорганизацией, самообразованием, проявлять интерес к профессиональному росту, к науке, в особенности к психологии.
5. Найти методы мотивационной готовности к успеху и самомотивации.
6. Развивать позитивное мышление, учиться неудачи превращать в успех.
7. Работать над своим духовным содержанием.
8. Стараться выглядеть стильно и сдержанно.

Соблюдение перечисленных рекомендаций дает возможность осуществления первоначального этапа формирования имиджа, и эффективно влияет на его поддержание, корректировку и совершенствование.

Имидж педагога и проблема его формирования находит отражение в трудах современных исследователей, утверждающих о наличии прямой взаимосвязи имиджа и коллектива, в котором работает педагог. При этом, влияние на личность оказывают все субъекты образовательного процесса.

Выводы. Преподаватель высшей школы, который стремится к формированию педагогического имиджа, должен обеспечивать положительную моральную атмосферу не только в коллективе обучающихся, но и коллективе преподавателей. Всегда следует помнить, что поведение преподавателя, его моральные установки – это, прежде всего, пример поведения для студентов. Поэтому преподаватель высшей школы должен являться образцом высокой культуры, представителем морали, национальных культурных традиций,

патриотом своего дела и своего учебного заведения, который постоянно заботится о создании безопасных и благоприятных условий учебно-воспитательного процесса. Имидж преподавателя высшей школы, как образа для подражания студентами, формируется постепенно, охватывая как внутренние, так и внешние качества личности.

Исходя из проведенного исследования, можно говорить о том, что проблема имиджа является актуальной в рамках педагогики высшей школы и требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 499 с.
2. Бойко И.Н. Профессиональный имидж педагога как важный фактор в профессиональной деятельности / И.Н. Бойко // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – №10-13. – С. 11-16.
3. Бусыгина Т.А. Индивидуальный имидж как социальное-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза: автореф. Дис. / Т.А. Бусыгина. – Самара, 2004. – 31 с.
4. Глузман Н.А. Профессиональное образование в инновационном обществе / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (35). – С. 11-18.
5. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный – Москва: Владос, 2004. – 394 с.
6. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – Москва: Гардарики, 2007. – 354 с.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Б. Кулакова. – Москва, 2009. – 29 с.
9. Максимов В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В.Г. Максимов. – Чебоксары: ЧГПИ, 1996. – 227 с.
10. Наумова С.А. Имиджелогия: учебное пособие / С.А. Наумова. – Томск, 2004. – 116 с.
11. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Москва: Феникс, 2005. – 480 с.

Педагогика

УДК 373.5:372.8

старший преподаватель Суздаева Алла Михайловна

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

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна

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

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В БЫТУ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных проблем в образовании и воспитании подрастающего поколения. Цель исследования: доказать эффективность игровых технологий в подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту. Материалы и методы исследования: проведено исследование с обучающимися пятых классов в количестве 44 человек. Исследование направлено на формирование безопасного поведения обучающихся в быту. С этой целью выявлялся уровень знаний обучающихся об источниках опасности в быту и о безопасном поведении в быту, а также выявлялся уровень навыков безопасного поведения в быту. Выявлено, что большинство обучающихся испытывают трудности в формировании знаний и навыков безопасного поведения в быту. Нами выдвинуто предположение, что эффективности этого процесса будут способствовать игровые технологии, реализуемые во внеурочных занятиях.

Ключевые слова: игровые технологии, безопасное поведение в быту, учебный процесс по основам безопасности жизнедеятельности.

Annotation. This article is devoted to one of the most urgent problems in the education and upbringing of the younger generation. The purpose of the study: to prove the effectiveness of gaming technologies in preparing students of a General education organization to ensure safety in everyday life. Materials and methods: a study was conducted with 44 fifth-grade students. The research is aimed at forming safe behavior of students in everyday life. With this goal showed the level of knowledge of students about sources of danger in the home and on safe behaviour in everyday life and also revealed the level of skills of safe behavior in everyday life. It is revealed that the majority of students have difficulties in forming knowledge and skills of safe behavior in everyday life. We have suggested that the effectiveness of this process will be promoted by game technologies implemented in extracurricular activities.

Keywords: game technologies, safe behavior in everyday life, educational process on the basics of life safety.

Введение. Самыми незащищенными от опасностей, которые возникают в повседневной жизни, в быту, в общеобразовательной организации, отдыхе и т.д. являются дети. В общеобразовательных организациях с первого класса начинают знакомить младших школьников к тем опасностям, которые существуют вокруг нас в школьном курсе «Окружающий мир» [2]. Однако, этих знаний недостаточно, чтобы сформировать у обучающихся навыки защиты при их возникновении. Обучающиеся попадают в экстремальные условия и не понимая их опасность и как справиться со сложившейся обстановкой становятся жертвами трагических обстоятельств. Любопытство, присущее школьникам, потеря страха и не понимание последствий, подталкивают их на опасные поступки, которые он принимает как игру. Порой такие действия возникают, как доказательство перед сверстниками своей смелости. Детские шалости заканчиваются пожарами, взрывами, ожогами, отравлениями, падениями из окон и балконов, укусами домашних животных. В связи с этим, формирование безопасного поведения должно целенаправленно организовываться и регулироваться с

первой ступени образования. В подготовке обучающихся к обеспечению безопасного поведения в быту продолжает школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ) [1, 10].

В образовании преобладает гуманистическая ориентация, которая позволяет оснащать обучающихся средствами защиты от внешних неблагоприятных условий, но не способствует формированию знаний и навыков, позволяющих предвидеть опасности и угрозы, возникающие на улице и в быту. Мотивация обучающихся к безопасному поведению в повседневной жизни, возможна при условии их заинтересованности в обеспечении личной и коллективной безопасности, создании положительных эмоций при получении необходимых знаний. Обучающимся необходимо дать ощущение удовольствия от методов обучения и по возможности использовать положительные примеры из окружающей жизни [10, 15].

При планировании занятий, направленных на подготовку обучающихся безопасному поведению в быту необходимо учитывать психологические возрастные особенности развития. В разном возрасте дети отличаются разными способностями усвоения знаний и неодинаковой скоростью запоминания некоторых фактов. К каждому ученику необходим индивидуальный подход и учитывая это, преподаватель-организатор ОБЖ должен учесть все нюансы при планировании уроков по ОБЖ. Одной из главных задач школьного курса ОБЖ является подготовка школьников к самостоятельной жизни, воспитание их морально и физически здоровыми. Занятия по ОБЖ способствуют формированию безопасного поведения, поскольку обеспечивают условия гармоничного развития личности, приобщают к ценностям безопасного образа жизни [1, 2].

Однако должны продолжаться поиски такой модели обучения безопасному поведению обучающихся, которая будет более эффективно способствовать высокому уровню подготовки обучающегося и создаст условия для формирования осознанной потребности в обеспечении безопасности в быту и ответственного отношения к своему здоровью.

Учебный процесс ОБЖ направлен на умение обучающимися в целях обеспечения безопасного поведения в повседневной жизни, выявления воздействия вредных и опасных факторов на организм человека и окружающую среду, подготовки к действиям по защите от опасностей различного рода применять приобретенные знания и навыки. В результате изучения основ безопасности жизни, обучающиеся должны понимать важность проблемы сохранения жизни [1, 15].

Традиционные способы обучения предостережению и борьбе с современными угрозами, возникшими в повседневной жизни, объективно недостаточны для обеспечения безопасности. Необходимо искать инновационные средства оптимизации образовательного процесса для формирования навыков безопасного поведения, и сегодня система образования может реализовать его, используя самые современные методы, в том числе игровые технологии [7, 9]. Игровая деятельность имеет одно важное свойство: в ней познавательная деятельность учеников является самодвижением, так как информация исходит не извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Основными структурными элементами игры являются: совместная деятельность участников игры, правила игры, принятие решений в меняющихся условиях, эффективность применяемого решения [3, 5, 14].

Игра является одним из тех видов деятельности, которые преподаватель-организатор ОБЖ использует для обучения школьников различным действиям с объектами, с предметами, с оборудованием, формам и средствам получения необходимой и правильной информации. В игре обучающийся развивается как личность, формирует те стороны психики, которые в последствии помогут достичь успеха в учебной, воспитательной и трудовой деятельности, в его позитивном и бережном отношении к окружающим людям. Основное различие между игрой и другими видами деятельности заключается в том, что ее предметом является сама человеческая деятельность [6, 8, 13].

Анализ степени изученности проблемы показал, что применение игровых технологий в подготовке обучающихся младших классов безопасному поведению в быту актуален и недостаточно изучен.

Таким образом, в нашем исследовании по подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту обозначена проблема – при каких условиях игровые технологии будут способствовать эффективности процесса подготовки обучающихся младших классов общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту.

Изучение роли игровых технологий на формирование у обучающихся в общеобразовательных организациях безопасного поведения в быту нами рассматривалось с различных педагогических подходов:

- методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе рассматривалась в исследованиях Н.П. Абаскаловой, Л.А. Акимовой, Н.И. Бочаровой;
- игровая технология как здоровьесберегающий фактор в обучении и развитии обучающихся представлена в научных трудах Л.А. Акимовой, Е.В. Лизуновой;
- проблеме развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников посвящены труды ученых А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, Е.В. Губанова, М.Р. Ксензовой, Г.И. Щукиной;
- условия развития познавательной активности и познавательного интереса у обучающихся общеобразовательных организаций представлено в трудах Н.И. Ворновской, М.А. Данилова, Н.А. Гребневой, Е.Е. Лутовиной, И.В. Метельского, О.В. Панковой и др.;
- применение игровых технологий в формировании безопасного поведения отражены в работах С.С. Лесникова, А.В. Лукьяновича, Л.С. Мкртчян, Ю.В. Репина, В.С. Хомяковой и др.;
- изучению проблемы подготовки обучающихся безопасному поведению в разных опасных ситуациях посвящены работы А.В. Бойчевского, В.П. Горашук, Ш.О. Исмаилова, Д.М. Маллаева, Л.А. Михайлова, Д.Н. Паля, В.В. Сапронова, Э.Р. Чернышовой, И.В. Чикеневой, М.О. Шайбуловой, Е.Ю. Шерстневой, Л.И. Шершнева и др. На необходимость обучения молодежи навыкам безопасного поведения указывал К.Д. Ушинский.

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки к осуществлению опытно-экспериментальной работы нами выдвинута гипотеза: игровые технологии будут способствовать эффективной подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту при условии:

- реализации комплекса внеклассных мероприятий по основам безопасности жизнедеятельности с применением игровых технологий;

- использования развлекательных компьютерных игр ((Massive(ly) multiplayer online role-playing game) далее ММО), направленных на активизацию деятельности обучающихся, развитие наблюдательности, внимания, памяти, мышления и поддерживание интереса к исследуемой проблеме;
- освоение обучающимися знаний и навыков безопасного поведения в быту посредством моделирования игровых ситуаций.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Теоретически обосновать проблему применения игровых технологий в подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту.
2. Разработать комплекс внеклассных мероприятий с применением игровых технологий, направленных на подготовку обучающихся к обеспечению безопасности в быту.
3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий подготовки обучающихся к обеспечению безопасности в быту на основе игровых технологий.

Наше исследование по выявлению роли игровых технологий на подготовку обучающихся к безопасности в быту проводилось во время педагогической практики в общеобразовательной организации города Оренбурга – это Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №19». Руководство и оказание помощи в проведении исследования осуществляли преподаватели кафедры Безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета и преподаватель-организатор ОБЖ общеобразовательной организации. В исследовании принимали участие обучающиеся в пятых классах в количестве 44 человек. В контрольном 5 «А» классе и в экспериментальном 5 «Б» классе по 22 ученика.

Опытным-экспериментальная работа состояла из трех этапов.

Констатирующий этап – это первый этап, который включал ознакомление с обучающимися классов, изучение нормативно-правовой базы общеобразовательной организации, учебно-методической и психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, подбор диагностических методик и осуществление пилотажной диагностики.

Формирующий этап разрабатывался после анализа и обработки результатов пилотажной диагностики. Нами разработаны внеклассные мероприятия с применением игровых технологий, направленных на повышение уровня знаний, умений и навыков у обучающихся по подготовке к обеспечению безопасности в быту.

Контрольный этап явился заключительным этапом. В процессе его осуществления нами проведена итоговая диагностика, обработка полученных результатов, их сравнение, анализ и формулировка выводов. Оформлялась выпускная квалификационная работа.

Анализ рабочих программ показал, что недостаточно учебного времени отведено на уроках ОБЖ на освоение тем, связанных с проблемой обеспечения у обучающихся безопасности в быту. Занятия предназначены в большей степени на теоретическое освоение знаний. На практических занятиях обучающиеся решают кроссворды, выполняют тестовые задания, осуществляется проверка самостоятельной домашней работы. Для того, чтобы разработать внеклассные мероприятия с использованием игровых технологий нам необходимо было выявить уровень знаний об опасностях, возникающих в быту, умение предвидеть эту опасность, распознать и предотвратить ее. Изучив опыт преподавателей-организаторов ОБЖ других общеобразовательных организаций и научные диссертационные работы нами выбраны следующие методики диагностики: диагностические: тест для выявления уровня знаний младших школьников об опасностях в быту и тест о безопасном поведении дома (О.Н. Русак, В.К. Зайцева); выявление с помощью педагогического наблюдения и моделирования игровой ситуации уровня навыков безопасного поведения в быту (Н.Г. Косолапова).

Подводя итоги исходной диагностики по всем нас интересующим показателям следует, сделать вывод о том, что в подготовке обучающихся к обеспечению безопасности в быту необходимо дополнительно к урокам проводить внеклассные мероприятия практической направленности. Мероприятия будут более интересными и увлекательными, если нами будут разработаны и реализованы разнообразные виды игр. Нами разработаны внеклассные мероприятия, направленные на решение исследуемой проблемы. Следует выделить занятия по актуальным темам «А у нас гости», «Мой до дыр», «Кто стучится в дверь мою?» с использованием таких игровых технологий, как компьютерная игра ((Massive(ly) multiplayer online role-playing game) ММО [11, 12], цель которой обучить правилам приготовления еды (правила пользования газовой и электрической плитой) и сервировки праздничного стола (опасности: нож, стеклянная посуда, огонь, горячие блюда); формирование знаний и умений безопасного обращения с бытовой химией и утюгом; формирование умений содержать домашних животных и комнатных растений и освоение правил безопасного общения с ними; формирование знаний и умений по безопасному поведению дома (падающие вещи и предметы, горячие батареи, скользкие полы, балкон, окна); формирование правил поведения ребенка, когда он остается один: обучение правилам безопасного поведения при встрече с незнакомыми людьми, при проникновении неизвестных людей в жилое помещение, правила поведения в подъезде, в лифте и так далее [4, 11].

Для организации и проведения внеклассных мероприятий нами приглашены специалисты в области обеспечения безопасности при возникновении опасных ситуаций в быту. Это представители аварийно-спасательных формирований МЧС РФ, медицинские работники, сотрудники правоохранительных органов. В проведении внеклассных мероприятий активную позицию заняли родители обучающихся.

После проведения внеклассных мероприятий с обучающимися контрольного и экспериментального классов проводилась повторная диагностика по всем интересующим нас показателям. Повторная диагностика проводилась с целью определения эффективности игровых технологий, применяемых на внеклассных мероприятиях, способствующих подготовке обучающихся безопасному поведению в быту.

Результаты опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе, по выявлению уровня знаний обучающихся об источниках опасности в быту показали, что высокий уровень знаний в экспериментальном классе увеличился по сравнению с полученными данными контрольного класса на 13,6% и составил 54,5%. Средний показатель в экспериментальном классе (36,4%) оказался меньше контрольного (45,5%). А низкий уровень знаний в 5 «Б» классе показал лучший результат и составил 9,1%, тогда как в 5 «А» минимальный уровень знаний составил 13,6%.

Следующая диагностика проводилась с целью выявления уровня знаний обучающихся о безопасном поведении в быту. Максимальный уровень сформированности знаний правил безопасного поведения с незнакомыми людьми, правил поведения в лифте, правил обращения с газовыми и электроприборами, правил обращения с лекарствами, бытовой химией, домашними животными, комнатными растениями в контрольном классе составил 35,2%, а в экспериментальном – 61,4%. Средний уровень знаний в контрольном классе составил - 41,5%, а в экспериментальном - 25,5%. Минимальный уровень сформированности знаний в контрольном классе показали в 5 «А» классе 23,3% обучающихся, а в экспериментальном - 13,1%. Итоговые показатели говорят о положительной динамике и результативности применения игровых технологий в обеспечении безопасного поведения у детей в быту.

Следующая диагностика по выявлению уровня навыков безопасного поведения в быту также показала результативность полученных данных. Высокий уровень навыков в 5 «А» классе составил 50%, а в 5 «Б» - 63,7%. Средний показатель в контрольном классе составил 31,8%, а в экспериментальном – 22,7%. Минимальный уровень сформированности знаний изучаемого показателя составил в контрольном классе 18,2%, а в экспериментальном – 13,6%.

Выводы. Результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1. Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что использование дидактических игр на уроках ОБЖ способствует повышению интереса к подготовке обучающихся безопасному поведению в быту и благоприятствует эффективному усвоению новых знаний, постановки проблемы и ее решению.

2. Разработанный комплекс внеклассных мероприятий на основе игровых технологий позволил объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов о полученных знаниях, умениях и навыках безопасного поведения обучающихся в быту.

3. Результаты экспериментальной группы доказали, что использование развлекательных компьютерных игр ((Massive(ly) multiplayer online role-playing game) MMO), способствует эффективной подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению безопасности в быту.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в общеобразовательных организациях: учебник для вузов / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – М.: Юрайт, 2019. – 336 с.

2. Акимова, Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зуев. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. - 244 с.

3. Андриенко, О.А. Современные образовательные технологии и их применение: кейс-технология / О.А. Андриенко // Colloquium-journal. - 2019. - № 2 (26). - С. 9-12.

4. Асташина, Н.И. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения / Н.И. Асташина, М.В. Симусева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2017. Т. 6. - № 1 (18). - С. 15-18.

5. Болдырева, Н.Г. Формирование навыков безопасного поведения дошкольников посредством моделирования игровых ситуаций / Н.Г. Болдырева, В.И. Чеснокова // Молодой ученый. - 2016. - №22. - С. 238-240.

6. Бочарова, Н.И. Методика обучения безопасности жизнедеятельности. Обучение выживанию: учебное пособие / Н.И. Бочарова, Е.А. Бочаров. – М.: Юрайт, 2019. – 174 с.

7. Гребнева, Н.А. Развитие познавательного интереса младших школьников с помощью использования дидактических игр в учебном процессе / Н.А. Гребнева // Вестник науки и образования. – 2016. - №2. – С. 15-23.

8. Дворковая, Д.В. Образовательная игра как современное направление развития активного обучения / Д.В. Дворковая, Е.А. Куренкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. - №1(2). – С. 63-82.

9. Козырская, И.Н. Особенности представлений младших школьников о безопасном поведении и пути его формирования в образовательной среде / И.Н. Козырская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №3(15). – С. 125-128.

10. Кошкина, Н.А. Формирование личности безопасного типа на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» // Н.А. Кошкина, Е.Н. Половникова, О.Ю. Беспятых // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. - №.6 – С. 53-60.

11. Кутепов, М.М. Возможности интерактивных технологий, программных средств и технических ресурсов в представлении учебно-методического материала / М.М. Кутепов, О.Г. Шагалова, Г.А. Леонтьева // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. Т. 7. - № 2 (23). - С. 273-276.

12. Лесников, С.С. Игровой метод обучения в учебно-воспитательном процессе по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» / С.С. Лесников, В.Ю. Репин. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 96 с.

13. Лукьянович, А.В. Перспективы внедрения многопользовательских ролевых онлайн-игр по проблемам формирования культуры безопасности жизнедеятельности / А.В. Лукьянович, А.А. Пашков // Технологии техносферной безопасности. - 2011. - №. 4. – С. 14-17.

14. Лукьянович, А.В. Анализ перспектив реализации многопользовательских ролевых онлайн-игр в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности / А.В. Лукьянович, А.А. Пашков // Технологии гражданской безопасности. – 2016. - №3 (49). – С. 57-62.

15. Лутовина, Е.Е. Формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к действиям в условиях пожарной опасности / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – С. 132-136.

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)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «эстетический вкус», обоснована потребность его формирования у будущих специалистов в образовательной среде вуза, в частности, прежде всего, у студентов творческих специальностей. В исследовании определены и проанализированы основные организационно-педагогические условия, направленные на оптимизацию процесса профессиональной подготовки будущих специалистов и повышение эффективности формирования эстетического вкуса у студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: эстетический вкус, система высшего профессионального образования, профессиональная подготовка студентов творческих специальностей, условия, организационно-педагогические условия, ознакомление с объектами искусства, эстетизация содержания профессиональной подготовки, интеграция содержания дисциплин эстетического цикла, творческая деятельность студентов.

Annotation. The article examines the essence of the concept of "aesthetic taste", justifies the need for its formation among future specialists in the educational environment of the University, in particular, first of all, students of creative specialties. The study identifies and analyzes the main organizational and pedagogical conditions aimed at optimizing the process of professional training of future specialists and increasing the effectiveness of forming aesthetic taste among students of creative specialties.

Keywords: aesthetic taste, the system of higher professional education, professional training of students of creative specialties, conditions, organizational and pedagogical conditions, familiarization with art objects, aestheticization of the content of professional training, integration of the content of disciplines of the aesthetic cycle, creative activity of students.

Введение. Проблема качества профессионального образования всегда находилась в поле зрения как педагогической теории, так и практики образования. Качество подготовки современного специалиста – это не только формирование системы знаний, профессиональных умений и навыков, это, прежде всего, формирование личности будущего специалиста, готового к успешной созидательной деятельности в нынешних и грядущих социокультурных условиях. Исходя из сказанного, задачей современных вузов является осуществление форм деятельности, направленных на всестороннее развитие будущего специалиста, формирование его профессиональной и личностной культуры с целью успешной реализации в современном обществе.

Успех развития стремительно развивающегося общества зависит от многих факторов, в том числе от степени развитости у его представителей общечеловеческих культурных ценностей и освоенности ими моделей мировоззрения и поведения, основанных на этических и эстетических законах. Достижение такой развитости возможно, наряду с иными воспитательными воздействиями, путем формирования эстетического вкуса студенческой молодежи и, прежде всего, у обучающихся на творчески-ориентированных специальностях.

Эстетический вкус как специфическая форма активности личности достаточно значим во многих сферах человеческой деятельности и производства. Его формирование происходит на протяжении всей жизни индивида под влиянием многих факторов. Однако чем раньше начнется его формирование, тем выше потенциальная возможность его развитости.

Формирование анализируемой в данном исследовании специфической формы активности личности должно реализовываться с начальных уровней образования человека путем реализации направлений и форм эстетического воспитания и продолжаться на протяжении всей жизни. Специальная реализация педагогической деятельности, направленной на формирование устойчивых личностных мотивов и качеств, необходимых для осмысленного освоения будущим специалистом компонентов эстетического вкуса, должна осуществляться в контексте высшего профессионального образования. Ведь вуз является именно тем социальным институтом, который приобщает всех без исключения студентов к искусству через предметы эстетического цикла, связи с чем выступает главным звеном в системе развития эстетического вкуса [4].

С целями повышения эффективности указанного педагогического процесса и исключения возможностей действия случайных негативных факторов, которые способны понизить результаты эстетического воспитания, формирование анализируемого в данном исследовании личностного образования целесообразно реализовывать на основе обеспечения ряда организационно-педагогических условий.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-педагогической, культурологической и философской литературы позволяет говорить о том, что в отечественной науке нет единого подхода к определению сущности понятия «эстетический вкус». В широком смысле под термином «эстетический вкус» понимается способность человека получать наслаждение от подлинно прекрасного и эмоционально отвергать гнусное и безвкусное.

В рамках данного исследования нам импонирует подход В.В. Нурковой, которая рассматривается эстетический вкус в значении особой аналитически-дифференцирующей формы эстетического сознания личности, определяющей структурные и основные характеристики произведения искусства, его жанр и стиль и предпочтение определенным характеристикам искусства в соответствии с личной ориентацией и культурой его художественной оценки [10].

Формирование эстетического вкуса будущих специалистов творческих специальностей в обязательном порядке требует учета компонентов эстетического сознания (эстетические эмоции, чувства, суждения,

интересы, потребности, идеалы, ценностные ориентации и т.д.), эстетического восприятия, опыта и эмоционально-образного мышления [6].

Эффективность формирования эстетического вкуса студентов зависит от ряда факторов, в числе которых те организационно-педагогические условия, которые будут обеспечены в образовательной среде вуза при реализации анализируемого нами педагогического процесса.

Прежде чем перейти к рассмотрению организационно-педагогических условий формирования эстетического вкуса будущих специалистов и специфики их реализации в образовательной среде вуза, проанализируем сущность ключевых для данного исследования понятий и категорий.

Анализ понятия «условие» с точки зрения философской, социальной, педагогической позиций позволяет говорить о том, что в научной литературе данный концепт рассматривается как:

- совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), которые необходимы для возникновения, существования или изменения данного объекта [14];
- совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [11].
- совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности [13];
- единство объективного и субъективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [16];
- выражение отношения предмета к явлениям, окружающих его, без которых он существовать не может [15].

В рамках данного исследования нам наиболее импонирует определение категории «условия», сформулированное А.Я. Найном. По мнению ученого, условия – это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [9].

Рассмотрев подходы к обоснованию термина «условия», обратимся к изучению сущности понятия «педагогические условия». В педагогических источниках также наблюдается широкое разнообразие научных подходов относительно определения данного термина. Однако, ссылаясь на ученых А.А. Володина и Н.Г. Бондаренко [5], выделим три ведущих научных подхода к определению сущности педагогических условий.

Согласно первому подходу, педагогические условия понимаются как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач [1].

Второй подход позволяет рассматривать термин как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие [7].

Педагогические условия, согласно третьему научному подходу, – это «плановая работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверки результатов результатов научно-педагогического исследования» [8, с. 101-104].

В научно-педагогической литературе в анализируемом контексте используются термины «психолого-педагогические условия», «социально-педагогические условия», «организационно-педагогические условия». В рамках данного исследования целесообразным является определение сущности термина «организационно-педагогические условия».

Ссылаясь на авторитетное мнение В.А. Беликова, под данным термином будем понимать «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [2, с. 235].

Рассмотрев сущность базовых для данного исследования понятий, обратимся к определению ключевых организационно-педагогических условий формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки в образовательной среде вуза.

На основе анализа публикаций, посвященных теме нашего исследования [3; 12], в качестве первого организационно-педагогического условия определим организацию систематического ознакомления студентов с образцами эстетических ценностей. Только в рамках практического соприкосновения с прекрасным могут, по нашему мнению, наиболее полно реализовываться направления эстетического воспитания, формироваться компоненты эстетического сознания, мировоззрения, поведения студентов. В этой связи при реализации содержания дисциплин эстетического цикла целесообразным является систематическое ознакомление студентов с объектами искусства, теоретическими и прикладными особенностями их создания.

Вторым организационно-педагогическим условием реализации профессиональной подготовки студентов творческих специальностей, направленным на повышение эффективности формирования эстетического вкуса студентов, является интеграция содержания учебных дисциплин эстетического цикла. Для реализации данного условия целесообразным является проведение бинарных лекций, практико-ориентированных занятий в культурно-эстетической среде; разработка и введение в учебный план профессиональной подготовки интегрированных учебных курсов эстетической направленности.

В качестве третьего организационно-педагогического условия нами определено привлечение студентов к реализации разновидностей творческой деятельности, так как практическое участие в созидательном процессе формирует ценностное отношение к объектам искусства и творческому труду, навыки и компетенции художественной деятельности. Привлечение студентов к творческому труду возможно в контексте практических занятий, производственных практик и внеурочной деятельности.

Повышение уровня эстетизации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов выступает четвертым организационно-педагогическим условием. Оно реализуется путем включения художественно-эстетического компонента в содержание профессионально-ориентированных и гуманитарных дисциплин, составляющих основу профессиональной подготовки студентов творческих специальностей.

Выводы. Сформулированные в исследовании организационно-педагогические условия взаимосвязаны как по содержанию, так и по специфике их реализации. В рамках учебного процесса целесообразно использовать их комплексно с целью формирования эстетического вкуса студентов.

По нашему мнению, обеспечение сформулированных в исследовании организационно-педагогических условий может позволить оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов и повысить эффективность формирования эстетического вкуса у студентов творческих специальностей.

Литература:

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Волкова А.В. Проблемы воспитания художественного вкуса у студентов педагогического вуза // NovalInfo.Ru (Электронный журнал). – 2016. – № 56. – С. 2.
4. Волкова А.В. Воспитание эстетического вкуса студентов педагогического вуза средствами изобразительного искусства / А.В. Волкова, И.П. Цвелюх. // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 296-300.
5. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152
6. Голубова Е.А. Понятие эстетического вкуса в психолого-педагогических исследованиях // Молодой ученый. – 2019. – № 10 (248). – С. 40-42.
7. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
8. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2001. – №2. – С. 101-104.
9. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44-49.
10. Нуркова В.В. Память. Общая психология. В 7 т.т. Под ред. Братуся Б.С. Т.3. – М.: Академия, 2006.
11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
12. Суна У.Ф. Эстетическое воспитание студентов в учебном процессе: Межвузовский сборник научных трудов. – Латвия: Латвийский гос. Ун-т., 2002. – 85 с.
13. Толковый словарь русского языка; Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю.; Изд-во: – М.: Аз, 1996.
14. Философский словарь / А.И. Абрамов и др.; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
15. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. – М., 1989. – С. 132.
16. Яковлева Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4-5-х классов: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.01

кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Наталья Викторовна

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

ТАЛАНТЛИВЫЕ ПЕДАГОГИ - БУДУЩЕЕ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам образа талантливого педагога в современном обществе. Автор рассматривает идеальный образ педагога, характеристику профессиональной деятельности будущего учителя, а также возникающие проблемы, связанные с данной темой.

Ключевые слова: талантливость, талантливые педагоги, профессиональная деятельность, компетенции, общество.

Annotation. Gender is alluded to the problems of insulting a talented teacher in the sodremennoe obschestva. The author rassmatryvaet idealnyu image of the teacher, the characteristics of professional deyatelnosts building teacher, and so ascending problems, priestly with this topic.

Keywords: talent, talented educators, professional deyatelnost, compettas.

Введение. Профессия «Учитель» является сегодня одной из самых востребованных, не только потому, что является одной из древнейших (если не самой!) и увлекательной, но и потому, что представляет всеобщую культурологическую и социальную значимость.

Модернизация российского общества и российского образования поднимает вопросы о новом образе педагога и формате его профессионализма, содержании его педагогической компетентности, созвучной с требованиями «нового» времени. Подобного рода вопросы актуальны как для педагогического вуза, осуществляющего профессиональную подготовку педагога («Как подготовить востребованного и талантливого педагога в стенах вуза?») и администрации школы («Какой педагог должен работать в современной школе?»); «Какой педагог необходим современным ученикам?»), так и для самих школьников («У какого педагога они будут учиться с удовольствием?»).

Чтобы ответить на эти вопросы, мы проанализировали различные научные исследования.

Проведенный анализ показал, что проблемой образа талантливого педагога в современном обществе занимаются на протяжении многих десятилетий. Существует множество научных трудов, посвященных исследованию образа педагога, а также многогранности его педагогической деятельности: формирование методологической культуры педагога (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.), педагогического мышления (А.А. Орлов, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.), развитие педагогической рефлексии (Б.З. Вульф, Г.П. Звенигородская, С.Ю. Степанов и др.), Я-концепции педагога (Р. Бернс, К. Роджерс, В. Франкл и др.), педагогического творчества (В.И. Андреев, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.), то есть всего того, что характеризует талантливого педагога.

Последние нормативные документы, к сожалению, нарушают разумный баланс между формальной оценкой теоретических знаний педагога и оценкой качества его работы, оценкой его педагогического таланта.

Кроме того, парадокс заключается еще и в том, что талантливый педагог даже не замечает, что он обладает такими замечательными качествами.

Но, самым важным является тот факт, что педагог был, есть и останется носителем знаний, духовности, культуры и нравственных ценностей, так как избрал путь просветительства, а значит совершенствования цивилизации.

Поэтому, именно педагог всегда должен быть образцом высокой духовной силы, эрудиции, интеллигентности, творческого горения и самосовершенствования.

Изложение основного материала статьи. Современный и прозорливый директор присматривает себе будущего специалиста ещё во время его учёбы. Приглашает к себе студентов, да порой и школьников на практику, присматривается к нему. Так талантливые студенты могут не только быстро проявить себя, но и определиться с местом работы еще до непосредственной трудовой деятельности. А это, по мнению экспертов, первый шаг к успешной карьере.

Правда, чтобы в итоге получить готового специалиста, образовательной организации приходится изрядно постараться, чтобы, с одной стороны развивать будущего педагога, формировать в нем самые важные профессиональные качества, а с другой, сохранять его природный талант и творческие способности.

Безусловно, мы осознаем тот факт, что талантливые педагоги - это наше будущее.

Мы, служащие вузов, сотрудничаем с работодателями и наши двери для них всегда открыты. Сотрудничество осуществляется в рамках научно-практических конференций, педагогических и производственных практик, итоговой аттестации, а также других совместных мероприятий.

Так, например, педагогическая практика помогает ребятам освоить профессию по-настоящему, а не на теоретической основе.

Главное, чтобы выпускники понимали: чтобы сделать успешную карьеру, легче пройти адаптацию в общеобразовательном учреждении, придётся не только много трудиться, но и учиться всю жизнь.

Современный рынок труда учитывает тот факт, что переход на двухуровневую систему образования «бакалавриат – магистратура», а так же увеличение часов на практику, влечет изменение в образ будущего специалиста, и, соответственно, нынешнего выпускника. Совсем недавно все участники образовательного процесса не только видели, но и могли перечислить обязательные критерии и профессиональные качества, которыми должен был обладать будущий педагог, что говорит о степени его подготовленности к профессиональной деятельности. Ранее действующие нормативные документы, в том числе, государственные образовательные стандарты, до ФГОС второго поколения, содержали квалификационную характеристику выпускника, которая определяла определенные требования к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для решения комплекса профессиональных задач. Этот обязательный комплекс был понятен всем участникам социального заказа. В новых государственных стандартах высшего профессионального образования для квалификации (степени) бакалавр подобная квалификационная характеристика выпускника отсутствует. Однако, в тех же нормативных документах, а именно, Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования [6] представлена лишь характеристика профессиональной деятельности бакалавров. Современная наука констатирует, что профессиональная деятельность – это деятельность, которая обладает комплексом специальных знаний, практических умений и навыков, приобретенных в результате планомерной и целенаправленной подготовки. Данный комплекс, характеризую профессиональную деятельность бакалавров, в рамках ФГОС ВО, предполагает [6]:

- общее представление о профессиональной деятельности;
- определение объектов профессиональной деятельности;
- виды профессионально-значимой деятельности;
- спектр задач профессиональной деятельности.

В своих трудах Копша О.Ю. [3] описывает ряд показателей профессиональной деятельности и соответствующие им общие компетенции, необходимые для успешной деятельности будущего специалиста, как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах. Эти показатели ученый делит на *три группы*:

1) *социально-личностная характеристика квалификации*: «самостоятельность в решении любых задач, и, прежде всего, профессиональных», «высокую ответственность, как за качество, так и результаты своей деятельности», «способность учитывать и анализировать свои ошибки», «готовность к любому уровню сложности, выполняемой работы», «адаптация к предлагаемым условиям деятельности»;

2) *характер применения полученных профессиональных умений*: «глубокий анализ своей деятельности», «готовность к самосовершенствованию», «умение передавать свои знания», «владение профессиональным общением»;

3) *характер использования комплекса полученных знаний*: «широта видения объекта познания», «познание и умение учиться», «работа с любым объемом информации».

Мы понимаем, что представленное деление на группы достаточно условно. А также понимаем и то, что только комплекс описанных показателей профессиональной деятельности дает возможность представить общую картину об уровне квалификации будущего специалиста. Степень проявления показателей профессиональной деятельности, т.е. уровень сформированности этих общих компетенций и определяет квалификационный уровень выпускника, который четко определен в проекте Национальные рамки квалификаций Российской Федерации (НРК РФ). Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является важным инструментом интеграции сферы труда и образования. Она представляет собой «...обобщенное описание квалификационных уровней и основных путей их достижения на территории Российской Федерации» [4]. В данном документе помещены таблицы, где квалификационный уровень бакалавров представлен в виде характера умений и знаний, а также показаны пути достижения необходимого уровня с учетом перспектив его развития.

Несмотря на то, что молодые и талантливые специалисты становятся все более востребованными на рынке труда, большинство образовательных организаций не надеется на то, что полученный в учебном заведении объем знания позволят выпускникам сразу доказать свою состоятельность. Бакалавр, пришедший в образовательное учреждение, воспринимается работодателем как исходный материал для подготовки

полноценного специалиста, а полученные в вузе знания и умения рассматриваются как основа для дальнейшего совершенствования. По мнению большинства работодателей, для того, чтобы бакалавр превратился в полноценного специалиста, потребуется, как минимум, несколько лет.

А чтобы эти годы не прошли бесследно, необходимо для будущего специалиста, раскрывающего свой потенциал и талант, создать *комплекс условий*: психолого-педагогические, дидактические и методические.

В этих условиях основной задачей высших учебных заведений, готовящих педагогические кадры, является подготовка высококвалифицированных специалистов, удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии.

Так какой же специалист нужен современному обществу? Ответ очевиден: способный работать по новым информационным технологиям, эрудированный, компетентный. А готовы ли мы выпускать таких специалистов? Да, готовы. Именно такие задачи мы ставим перед собой и обучающимися. И хотим мы воспитать не просто педагога, а талантливого педагога. Работодатель, в свою очередь, хочет сотрудничать не просто с человеком, получившим диплом педагога, а с творческой и талантливой личностью.

Пришло время ответить на вопрос: Кто же такой талантливый педагог?

Талантливый человек – это выдающаяся личность, способная проявлять свои возможности в определённой сфере деятельности, позволяющая на их основе принимать нестандартные решения и решать разного уровня творческие задачи, и, конечно же, добиваться высоких результатов.

Само слово «*талант*» происходит от меры веса «*talant*» — наивысшей весовой единицы в греческой системе мер. В Новом Завете содержится «Притча о талантах», в которой говорится о трёх рабах, получивших на хранение от хозяина талант серебра. Как же поступили рабы с серебром? Один из рабов закопал свой талант в землю, второй разменял его, а третий приумножил.

Вывод прост: *талантом* называется то, что человек умеет делать лучше всего и лучше всех. Это творческий потенциал, который совершенствуется в ходе постоянной практики, превращаясь в незаурядные способности.

Талант позволяет достичь высокого уровня развития способностей, необходимые человеку для успешного движения вперед, самостоятельного и оригинального решения любых творческих задач, любой сложности. Именно такой комплекс способностей позволит получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким уровнем уникальности и общественной значимости.

Самые первые признаки таланта проявляются уже в детском возрасте, вместе с тем, талант может проявиться и на более поздних этапах развития. Талант может проявиться в самых различных сферах человеческой деятельности: в сфере науки, техники, спорта; в области музыки, литературы, естественных наук, в организаторской и педагогической деятельности, в различных видах производства. Сочетание самых разных, и неповторимых способностей, которые являются основой таланта, в каждом случае бывает особым, присущим только определённой личности. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности человека. Главное, что этот продукт или результат какой-либо деятельности, должен отличаться принципиальной новизной, оригинальностью и «свежестью».

Педагог в переводе с греческого «сопровождающий ребёнка» - это человек, ведущий практическую деятельность по воспитанию, образованию, развитию и обучению подрастающего поколения, имеющей специальную квалификацию в этой области [5].

Исходя из определения, можно сделать вывод, что профессия педагога является самой важной, так как она воспитывает и обучает новое поколение, создает новых строителей будущего под названием «общество». И чем талантливей воспитатель, тем талантливей его ученики, а значит, совершеннее общество, которое они будут строить.

Талантливый педагог - это человек, который оказывает благотворное влияние на умственное и нравственное развитие своего воспитанника; имеет активную жизненную позицию; помогает детям в решении разных педагогических и психологических проблем и задач, в том числе нестандартным способом; в совершенстве владеет и грамотно использует в практике нетрадиционные методы, приемы и технологии; постоянно повышает профессиональный уровень, добивается высоких результатов в деле воспитания, развития и обучения подрастающего поколения... и так далее и тому подобное. Можно сказать, что в одном определении очень трудно собрать весь спектр граней и сторон, представляющих талантливого педагога.

Только талантливый педагог сможет осуществить задачу всестороннего развития личности, вести обучающихся к намеченной цели, развивать их таланты. Именно талантливый педагог в детях видит не только детей, а видит в них взрослых со своими целями и задачами, возможностями и способностями, то есть видит будущее своей страны.

Выводы. Получается, и это уже является истиной, профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. От наших с вами усилий зависит будущее человеческой цивилизации.

Конечно, мы все понимаем, что человек воспитывает себя сам, ему только нужно немного помочь. И эту помощь необходимо осуществить как можно раньше. С научной точки зрения невозможно, чтобы один человек воспитывал другого. Педагог не может сделать воспитуемого ни хуже, ни лучше - он может лишь до некоторой степени создать такие условия, при которых ребенок сам захотел бы стать таким, каким его видит педагог и общество, в котором он будет жить и совершенствоваться.

Самая важная заповедь педагога - не навреди. Самая главная цель - дать каждому ребёнку возможность проявить себя. Это естественно, так как ребенок, школьник - это не кувшин, который мы должны наполнить, а искорка, которую мы должны зажечь. И тогда эти горящие сердца станут надежной опорой нашего будущего, будущего нашей страны, нашей России.

Литература:

1. Андреев В.И. Модель творчески развивающейся личности учителя XXI века / В.И. Андреев // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». - М.: 1994. - С. 12-15.
2. Копша О.Ю. Проектирование процесса формирования и оценки профессиональных компетенций у бакалавров автоматизации технологических процессов и производств / О.Ю. Копша // Вектор науки ТГУ. – 2013. - № 2 (24).
3. Максименко Ю.С. Образ учителя в современном обществе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3351-3355. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970997.htm>.

4. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 14 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких и др.]. – М.: Большая Рос. энцикл.: Дрофа, 2008. – 528 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Файл с текстом стандарта размещен в разделе ФГОС ВО сайта [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru). – URL: <http://fgosvo.ru/170301>

Педагогика

УДК 37.034

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

старший преподаватель Вялова Наталия Вячеславовна

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

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

Аннотация. Воспитание нравственных ценностей является актуальной и значимой проблемой современности в условиях социума с неустойчивыми нравственно-идеологическими установками. Эффективность воспитания нравственных качеств дошкольников, определяющих его отношение к окружающему, обусловлена необходимостью единства воздействия на его поведение, разум и чувства. Авторы доказывают, что такими универсальными функциями обладает игра, как уникальный метод нравственного воспитания в дошкольном возрасте. Охватывая всю жизнь ребёнка, игра является средством развития как физического, так и психического здоровья, методом воспитания и обучения детей и неиссякаемым источником информации.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нравственные ценности, нравственное воспитание, нравственные качества, игра, метод воспитания.

Annotation. The upbringing of moral values is an urgent and significant problem of our time in a society with unstable moral and ideological attitudes. The effectiveness of the upbringing of the moral qualities of preschoolers, which determine his attitude to the environment, is due to the need for the unity of the impact on his behavior, mind and feelings. The authors argue that play has such universal functions as a unique method of moral education in preschool age. Covering the entire life of a child, play is a means of developing both physical and mental health, a method of raising and educating children and an inexhaustible source of information.

Keywords: preschool age, moral values, moral education, moral qualities, play, educational method.

Введение. На сегодняшний день проблема воспитания нравственных ценностей подрастающего поколения занимает приоритетное место в развитии личности. Недостаточный уровень нравственной воспитанности детей в настоящее время - одна из насущных проблем педагогики. Воспитание нравственных ценностей человека необходимо начинать именно в детстве, когда жизненный путь только начинается.

Дошкольное детство - это уникальный отрезок времени для активного развития, зарождения взаимоотношений с внешним миром, его познания и открытия для ребёнка во всем многообразии. Нравственное воспитание присутствует во всех сферах деятельности детей, формирует логику мышления, творческие процессы, память и даже физические качества. Это один из самых эффективных способов познания мира и себя, способ целенаправленного умственного развития, с помощью которого формируется личность и интеллект ребёнка [16]. До семи лет определяется направленность личности, первые моральные установки и принципы, черты характера. Мир детства - это своеобразный мир фантазий и воображения, открытия нового и интересного, неиссякаемый источник идей, решений и творчества.

Изложение основного материала статьи. Нравственное воспитание рассматривается как основа личности, в процессе нравственного воспитания складывается гуманное отношение к окружающему миру, общая направленность личности, система значимых ценностей, мировоззрение, саморегуляция, что, в конечном итоге, способствует формированию нравственно ценных привычек поведения. Основным показателем нравственной воспитанности человека выступает характер отношения к себе, своим близким, окружающему миру, природе, который, в свою очередь, проявляется в сопереживании, сочувствии, доброте, отзывчивости.

Старшие дошкольники в процессе нравственного воспитания должны научиться вежливости, правилам культурного поведения, умению брать на себя ответственность за содеянное, принимать людей вокруг такими, какие они есть, дружить, помогать. В настоящее время уделяется большое внимание развитию социальных навыков, умения выслушивать мнения сверстников, учитывать их интересы и желания, решать конфликты гладко и спокойно, без негативных эмоций, работать в команде (Р.С. Буре [2], М.А. Колокольцева [9], И.Ф. Свядковский [11], Е.О. Смирнова [13], др.). Но не стоит забывать о том, что зачастую дети знают нормы и правила поведения, но не соблюдают их, поэтому необходимо акцентировать внимание на воспитании правильного поведения и отношения к окружающей действительности.

Нравственное воспитание – целенаправленный процесс, который нацелен на гармоничное развитие личности ребёнка, становление его отношения к обществу, людям, Родине, труду, предметам и к самому себе [11]. В качестве основного компонента нравственного воспитания следует рассматривать развитие нравственных ценностей и отношений, так называемый эмоциональный компонент (моральные чувства, эмоции, мотивы, оценки и т.д.).

Основной задачей воспитания старших дошкольников является приобщение детей к нравственным ценностям, которое происходит во всех сферах жизнедеятельности детей и отличается своей динамичностью и оригинальностью. Дети дошкольного возраста в условиях взаимодействия с окружающей средой

приобретают опыт нравственного поведения. Сложность и неоднозначность результатов нравственного воспитания обусловлена рядом факторов [6]:

1) нравственное воспитание не ограничивается набором организационных форм и методов, оно реализуется во всех формах взаимодействия с детьми и между детьми;

2) на становление нравственных ценностей ребенка оказывает влияние комплекс агентов окружающей среды (семьи, сверстники, детский сад, видеопродукция и т.д.);

3) процесс приобщения моральных ценностей протекает скрыто и незаметно для окружающих, его невозможно регулировать;

4) результаты нравственного воспитания отсрочены во времени.

Воспитание любого качества, которое характеризует отношение ребёнка к окружающему миру, людям, самому себе, предполагает воздействие на его поведение, чувства и сознание. Одним из наиболее эффективных методов воспитания нравственных ценностей детей дошкольного возраста является игра. В ходе игры формируются такие качества, как честность, дружелюбие, ответственность, доброжелательность, справедливость, смелость, сочувствие, др. Игровая деятельность вносит огромный вклад в формирование и развитие личности ребёнка. Как в ведущем виде деятельности, в игре осуществляется формирование психических процессов, развиваются интеллект, память, воображение как психологическая основа творчества [8]. В игре дети полностью активизируются, происходит становление отношений сотрудничества и детского коллектива [14]. В игровой деятельности ребёнок не похож на себя и его повседневное поведение меняется, он как будто на голову выше себя самого.

Постижение окружающего мира и своего места в нем, овладение моделями поведения, соответствующими различным ситуациям, происходит через игру. ФГОС ДО позиционирует ребёнка, как «человека играющего» [15]. Именно в игре ребёнок может без особого перенапряжения, переутомления, эмоциональных срывов решить наибольшее количество поставленных задач или возникающих проблем. Решения принимаются непринуждённо, спокойно, с желанием и интересом. В дошкольных учреждениях, начальной школе, в ходе внеклассных мероприятий игра приобретает особое значение и является одним из важнейших методов развития личности [1].

Важно отметить, что детская игра отличается наличием потребности в преобразовании окружающей действительности, играющий совмещает свои воображение и окружение в игровом сюжете, передавая уже имеющимся объектам новые функции. Примеряя на себя роль актера, гонщика, водителя, ребёнок не просто играет, а проникается чувствами, настроением, отношением. Не просто проигрывает, а проживает выбранную роль, обогащая собственную личность через призму субъективного восприятия [17].

Игра – самостоятельная деятельность ребенка, которую он организует по собственному желанию и сюжету, однако, с другой стороны, она обеспечивает возможность обучения и воспитания, т.е. становится уникальным и чрезвычайно эффективным средством образовательной деятельности. Игра, как подчеркивает Е.О. Смирнова, при целенаправленном и деликатном педагогическом вмешательстве помогает развитию воображения, образного мышления, произвольности, выразительности речи и интересов ребёнка [14].

Позитивные детские взаимоотношения формируются не только в процессе игровой деятельности, но и в реальном общении детей. Чувствуя интерес к сверстнику, дети начинают проявлять больше внимания к нему: вступать в совместную игру, поддерживать диалог, сочувствовать, помогать. Другими словами, дети учатся налаживать общение со сверстниками в игровой деятельности. На этой основе формируется понимание общественных интересов, основы самооценки и взаимной оценки, вырабатывается сотрудничество, взаимопомощь, партнёрство, дружба [4].

Дошкольники в играх типа «семья» упражняются в умении понимать настроение другого человека, заботиться о нем, проявлять сочувствие и толерантность. Игры в «семью», «детский сад», когда дети принимают на себя роль отца, матери, близких взрослых, в наибольшей степени способствуют формированию нравственных ценностей. В игре ребёнок показывает свое отношение к семье, своим родным, возможно, свои потребности и желания, тем самым, формируются его качества как будущего родителя [3].

Сюжетно-ролевая игра в «семью» любима детьми любого возраста, но чем старше дети, тем интереснее выстраивается игровой сюжет. Чтобы игра была содержательной и захватывающей, каждый ребёнок от чего-то отказывается в пользу партнёра, выслушивает его мнение, поддерживает его решения, находя компромисс в трудных ситуациях, иначе игра может просто не состояться. Мальчики очень гордятся своими отцами, постоянно подчеркивают, какой он хороший, сильный, поэтому им часто хочется принимать в игре роль отца, стремясь быть похожим на него. Девочки принимают роль матери, копируя все движения, чувства своих мам, создавая атмосферу тепла семейного очага. Нередко отношения «мать-отец» в игре оказываются неблагополучными: манеры командования появляются у «матери» при обращении к «мужу», стремление подчинить его, это дети замечают в отношениях между родителями. Но чаще всего мальчики не понимают, что необходимо делать в роли отца. Они «уходят работать» и стараются больше не возвращаться в игру, переключая своё внимание на что-то другое. Мальчики не инициативны в игре в «семью», чаще всего они просто выполняют указания «жен». У детей, в особенности девочек, хорошо известна игра в «неполную семью»: мама и дитя [10]. Любая взятая на себя роль побуждает ребенка вести себя так, как, по его мнению, ведет себя в реальной жизни изображаемый персонаж. Накопленный нравственный опыт ребёнка активизируется, когда рядом с ним находится партнер по игре.

К сожалению, большинство родителей уверено, что игры не имеют воспитательного значения и поэтому минимизируют игровую деятельность, переводят игры в «семью» в другое, более полезное, с их точки зрения, русло, отмечая в качестве первостепенных ценностей семейного воспитания «наличие более широких образовательных возможностей, достаток в семье, «разнообразие увлекательных игрушек», возможность путешествовать по миру» [7, с. 10]. От того, что говорят родители, какие покупают игрушки, как взаимодействуют с детьми, будет зависеть то, какую роль игра займёт в нравственном воспитании ребёнка. Игра нуждается в поддержке игровой инициативы со стороны взрослого. Если родители искренне заинтересованы детской игрой, способны выслушать ребёнка, помочь ему и поддержать, то дети станут больше доверять свои чувства родителям.

В дидактических играх особая роль в воспитании нравственных ценностей принадлежит содержанию и правилам, которые являются фундаментом для формирования отношений и поведения дошкольников. Дидактические игры применяются для воспитания у детей нравственных чувств: любви к стране, Родине, своему городу, семье, окружающим людям. Детям особенно нравится достижение результата, возможность

проявить свою смекалку, творческие способности, стойкость и упорство. Педагог, наблюдая за детьми, выявляет их отношения, подчёркивает их действия. Возьмём для примера одну из настольных игр, где один ребёнок постоянно одерживает победу. В конечном итоге у него пропадает желание играть, он хочет выйти из игры, но партнер предлагает продолжить игру. Ребёнок вновь присоединяется к игре, и делает так, чтобы выиграл его партнёр. Оба ребёнка испытывают удовлетворение и радость. Педагог обращает внимание, как же хорошо вместе играют мальчики.

Подвижные игры помогают ребёнку наращивать скорость, быстроту реакций, сообразительность, волевые качества, организованность, честность и т.п. Чаще всего подвижные игры проводятся с большим количеством детей и помогают делать что-то сообща, быть более дисциплинированным и честным. Дети учатся совместно решать возникающие конфликты, учитывать не только своё, но и мнение партнёров, соглашаться, уступать, делиться, собираться вместе для того, что игра была интереснее. Подвижные игры подталкивают ребёнка на достижение личного успеха путем проявления волевых усилий, положительно сказываются на взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. Кроме того, они в значительной мере способствуют проявлению позитивных эмоций, радости, удовлетворения от совместной деятельности, приобщают к двигательной активности, здоровому образу жизни, самым несут здоровьесберегающий характер [5]. Подвижные игры с участием сверстников учат дошкольников преодолевать робость, неуверенность, застенчивость [13]. Чтобы получить ведущую роль нередко нужно дождаться своей очереди, уступить, делая акцент не только на своем «хочу», но и желаниях других участников игры. Игры с сигналом вырабатывают у детей выдержку, самоорганизацию, что является очень сложным для них. Точкой опоры в такой момент становятся роль и придуманная ситуация, а движение в свою очередь, служит средством выполнения игровой роли. Наблюдая за другими при выполнении игровых действий, дети учатся давать оценку друг другу, замечая ошибки и успехи.

Строительные игры очень нравятся дошкольникам, с их помощью они передают свои впечатления от конструирования или строительства. В строительно-конструктивной игре формируются важные нравственные качества: умение совместно ставить цель, определять способы ее достижения, оказывать взаимопомощь, подчиняться или руководить, поддерживать инициативу партнера, развивается находчивость, инициативность, навыки совместной работы [12].

Выводы. Таким образом, воспитание нравственных ценностей ребёнка исходит из его реальной жизни, общения со взрослыми и сверстниками, характера взаимодействия с окружающим миром. Наиболее результативным методом воспитания нравственных ценностей в дошкольном возрасте является игра, в которой дети накапливают опыт, овладевают нормами поведения, учатся проявлять сочувствие, заботу, доброту, эмоциональную отзывчивость. Только при грамотной организации детского коллектива возможно воспитать сотрудничество и партнерство, и только в том случае, если игры будут отражать реальное взаимодействие людей.

Литература:

1. Андриенко Н.К. Игра в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. – № 1. – 2007. – С. 10-12.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет. ФГОС. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 80 с.
3. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №1. – С. 6.
4. Бутырская Е.В., Хибина Е.В. Сюжетно-ролевая игра как ценностная основа развития субъектной позиции у детей дошкольного возраста // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – №7. – С. 22-26.
5. Вялова Н.В., Пряникова М.А. О проблеме формирования ценностного отношения к здоровью у детей среднего дошкольного возраста // Мир педагогики и психологии. – 2017. – №12. – С. 98-106.
6. Гузь А.А., Ханова Т.Г. Реализация задач нравственного воспитания дошкольников // В сборнике: Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. – 2018. – С. 86-89.
7. Данилова Е.Е. Представления современных родителей о собственном детстве и детстве своего ребенка: опыт сравнительного исследования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №2. – С. 10.
8. Емельянова Н.П., Лазуткина М.Н., Макарова А.В. Игра – ведущий вид деятельности ребёнка дошкольного возраста // Воспитание и обучение: теория, методика, практика. – 2016. – С. 148-150.
9. Колокольцева М.А. Технологии социально-нравственного воспитания дошкольников. – М.: Перо, 2019. – 128 с.
10. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 251 с.
11. Сладковский И.Ф. Нравственное воспитание. – М.: Академия, 2011. – 144 с.
12. Синюкова Г.В. Игры, развивающие представление ребенка о себе // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 14-18.
13. Смирнова Е.О. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9. – С. 68-74.
14. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 92-97.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 25 с.
16. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Психолого-педагогические основы современного дошкольного образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 5. – С. 84-86.
17. Ханова Т.Г., Никитина Я.В. Развитие субъектной позиции детей в игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 329-332.

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)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению и обоснованию дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы. В работе указаны возможности и методические особенности применения средств информационно-коммуникационных технологий в системе начального образования. В статье выявлены также недостатки обращения к средствам ИКТ при обучении и воспитании младших школьников, указаны пути ограждения обучающихся от негативных воздействий анализируемых средств.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, учебно-воспитательный процесс начальной школы, младшие школьники, познавательная активность, информационная образовательная среда, информатизация образования, интеграция компьютерных технологий в образовании.

Annotation. The article is devoted to the study and justification of the didactic potential of information and communication technologies in the educational process of primary schools. The paper shows the possibilities and methodological features of using information and communication technologies in the primary education system. The article also reveals the disadvantages of using ICT tools in teaching and educating younger students, and indicates ways to protect students from the negative effects of the analyzed tools.

Keywords: information and communication technologies, ICT tools, educational process of primary school, primary school children, cognitive activity, information educational environment, Informatization of education, integration of computer technologies in education.

Введение. Ввиду процессов глобализации и результатов научно-технического прогресса сегодня отмечаются тенденции информатизации и цифровизации жизнедеятельности человека.

Становление информационного общества характеризуется активным повсеместным внедрением информационных технологий и их средств.

В контексте информатизации всех сфер культурно-общественной, экономической и политической жизни отечественного социума одна из ведущих ролей принадлежит тенденции информатизации образования как процессу обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [6]. Информатизация образования направлена на повышение эффективности и интенсификации процесса образования за счет внедрения информационных технологий и инновационных методических разработок в систему обучения и воспитания обучающихся.

Эффективность модернизации содержания и форм реализации образовательной деятельности, по нашему мнению, зависит от уровня целесообразности применения соответствующих средств, методов и технологий обучения. Среди сравнительно инновационных средств информатизации образования необходимо указать средства информационно-коммуникационных технологий, использование которых в системе образования уже обосновало свою эффективность. Наряду с этим, дополнительного детального изучения, по нашему мнению, требуют методические аспекты использования средств информационно-коммуникационных технологий в системе образования. В данной статье в качестве объекта исследования выступает система начального образования.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования мы разделяем мнение Е.С. Тужиковой, которая подчеркивает, что «реализация идей современного образования требует разработки специальных методов и организационных форм обучения, обеспечивающих переход от иллюстративно-объяснительных методов и механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новое знание, пользуясь современными способами представления и извлечения учебного материала и технологиями информационного взаимодействия» [6, с. 297]. Это актуализирует обращение в учебно-воспитательном процессе начального образования к средствам информационно-коммуникационных технологий.

Прежде чем приступить к изучению методических особенностей практической реализации ИКТ в системе начального образования, обратимся к актуализации теоретических знаний о сущности информационно-коммуникационных технологий.

Термин «информационно-коммуникационные технологии» вошел в научно-педагогический обиход еще в конце 80-х гг., однако до настоящего времени нет единого подхода относительно обоснования его сущности. Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в современной педагогической науке анализируемый нами термин «информационно-коммуникационные технологии в образовании» понимается как:

- совокупность методов и технических средств использования информационных компьютерных сетей и средств связи для обеспечения эффективного процесса обучения;
- инструмент для создания информационной образовательной среды;
- устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации посредством компьютера;
- важнейшее средство в достижении эффективного результата в педагогической деятельности в рамках информатизации образования [2; 6; 7].

Активное и эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс является важным фактором создания необходимой образовательной среды, отвечающей требованиям информатизации образования [6].

К преимуществам обращения к информационно-коммуникационным технологиям на основе анализа педагогических публикаций отнесем следующие:

- ускорение передачи знаний и накопленного технологического и социального опыта;
- повышение качества обучения и образования;
- повышение уровня развития познавательной мотивации обучающихся;
- обеспечение возможности личности успешнее и быстрее адаптироваться к происходящим социальным изменениям;

– интенсивное развитие учебного программного обеспечения, позволяющее успешно решать многие задачи современной образовательной системы;

- повышение уровня доступности образования;
- расширение и разнообразие форм представления учебного материала;
- реализацию форм дифференцированного и индивидуализированного обучения;
- обеспечение возможности внедрения новых технологий и методов обучения [2; 6].

Однако при обращении к информационно-коммуникационным технологиям в системе начального образования следует учитывать и возможные негативные последствия.

В современных условиях при массовом и ситуативном обращении к дистанционному образованию возрастает значение средств ИКТ в образовании, в том числе в системе начального образования. Прежде всего, обращение к информационно-коммуникационным технологиям позволяет реализовывать направления дистанционного и индивидуального обучения. Однако при реализации такого обучения младших школьников могут возникать последствия, ввиду факторов негативного влияния средств ИКТ на психологическое и физиологическое состояние и здоровье обучающихся.

К психолого-педагогическим факторам отнесем тотальную индивидуализацию при дистанционном обучении посредством ИКТ. Индивидуализация свертывает дефицитное живое диалогическое общение участников образовательного процесса и предлагает им суррогат общения в виде «диалога с компьютером» [7].

Кроме того, чрезмерное использование компьютера вызывает ухудшение зрения, работы опорно-двигательной системы и другие физиологические осложнения. В этой связи при использовании средств ИКТ в системе начального образования важнейшим условием является соблюдение СанПинов.

Ведущей задачей педагога начального образования, проводящего занятия с использованием информационно-коммуникационных технических средств обучения, является снять или свести к минимуму их негативное влияние на здоровье обучающихся.

Гигиенические нормы и правила внедрения в учебный процесс ИКТ содержат требования:

- 1) к помещениям, где находятся компьютеры;
- 2) к оборудованию мест для занятий;
- 3) к режиму занятий и отдыха при работе [5].

Особенно опасен тот момент, что интерес детей к работе с компьютерами настолько маскирует утомление, школьники настолько увлекаются, что не замечают признаков усталости, продолжают занятия (игры) и в результате наносят существенный вред своему здоровью. С целью предупреждения психосоматических расстройств, невротических реакций и распространения проявлений стресса в школьниках педагог начального образования должен быть особенно внимательным к младшим школьникам, должен уметь выявлять признаки усталости, дифференцировать для обучающихся учебную нагрузку, а также время, проведенное за компьютером или экраном, своевременно и систематически привлекать обучающихся к различного вида гимнастике [4].

Использование ИКТ в системе учебных дисциплин начальной школы может стать мощным фактором обогащения индивидуальной основы умственного, эстетического, нравственного развития школьника, так как информационные средства обучения с применением компьютера достаточно перспективны для повышения творческой активности младших школьников. В первую очередь данные средства направлены на повышение уровня визуализации учебного материала. Современные уроки могут быть наполнены не только наглядным материалом, но и сопровождаться аудио-, видео- и иным цифровым контентом, что повышает уровень заинтересованности детей, степень запоминаемости учебной информации и пр.

При обращении к средствам ИКТ в учебно-воспитательном процессе начальной школы педагогу необходимо учитывать возрастные познавательные особенности обучающихся. Так, согласно учету возрастной специфики познавательной деятельности младших школьников, при обращении к средствам ИКТ целесообразно использовать также игровые педагогические технологии, ведь игра имеет большое значение не только для развития воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом. Именно поэтому большинство прикладных компьютерных программ учебного характера, предназначенных для применения в начальной школе, используют игровой подход к учебной деятельности, повышающий интерес младших школьников и снимающий лишнее психологическое напряжение.

Как известно, запоминание материала происходит лучше тогда, когда он интересен, а игровые обучающие программы позволяют сделать учебный процесс более интересным и увлекательным для детей младшего школьного возраста. Применение информационных технологий игровой направленности способствуют повышению уровня познавательной активности и ее интенсивности, ведь компьютер является мощным источником ее развития, в также других интеллектуальных чувств младших школьников – любознательности, удовлетворенности результатом своей деятельности, волевых качеств и др. [1, с. 94].

Однако при обращении к игровым информационным технологиям в системе начального образования следует руководствоваться, прежде всего, дидактическими целями, не превращая урок в развлекательное или досуговое мероприятие, а также учитывать риск развития игровой и компьютерной зависимости детей.

На основе применения средств ИКТ можно организовать разные типы уроков: комбинированный, контроля и коррекции знаний и умений, совершенствования знаний и умений. Для достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов в учебно-воспитательном процессе начальной школы целесообразно реализовывать уроки с использованием средств ИКТ в комплексе с традиционными уроками, чтобы младшие школьники глубже поняли материал, прочувствовали тему урока, творчески проявили себя [3].

Наиболее эффективным и дидактически оправданным является обращение к средствам ИКТ в системе начального образования при организации проектной деятельности и привлечения младших школьников к

участию в ней. «При выполнении проектов различной сложности с применением средств ИКТ учащиеся выполняют задания, которые являются осмысленными, интересными и важными лично для него, и при этом, они осваивают модели учебной деятельности и приобретают конкретные технические навыки в использовании ИКТ, а также получают представления о широком спектре технических решений – оборудования и информационных ресурсов» [3, с. 49].

Выводы. Таким образом, в контексте становления информационного общества и развития цифровой культуры населения информационно-коммуникативные технологии активно входят во все сферы жизнедеятельности человека. Ввиду чего повышается целесообразность применения их с дидактической целью в системе начального образования.

Обращение к средствам информационно-коммуникативных технологий в системе начального образования направлено на повышение уровня визуализации и восприятия детьми учебного материала, развития и формирования у них метапредметных качеств, способностей, умений. Применение средств ИКТ расширяет возможности индивидуального, дифференцированного и дистанционного обучения, открывает значительные перспективы для реализации младшими школьниками исследовательской и проектной деятельности.

При обращении к информационно-коммуникативным технологиям в системе начального образования следует учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, а также помнить, что средства ИКТ обладают не только дидактическими преимуществами, но и рядом недостатков, что может отразиться на психическом и физическом здоровье младших школьников. В этой связи требуется неукоснительное соблюдение СанПинов, а также умеренное и дидактически целесообразное применение средств ИКТ с целью снижения действия их негативных факторов на обучающихся.

Литература:

1. Белавина И. Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. – 1991. – №3. – С. 91-94.
2. Бородина В.А. Психология чтения в психолого-педагогическом и библиотечно-информационном образовании // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. Ярославль: «Аверс Пресс», 2003. С. 145-148.
3. Долян Е.И. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе учителя начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 1. – С. 46-51.
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. – М.: ВАКО, 2007. – 304 с.
5. Степанова М. Правила безопасного общения с компьютером // Дошкольная педагогика. – 2010. - №3. – С. 4-8.
6. Тужикова Е.С. Информационно-коммуникативные технологии в современном образовании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 2. – С. 296-299.
7. Фаргиева З.С. Информационно-коммуникационные технологии в обучении / З.С. Фаргиева, М.М. Цурова, М.И. Мурзабекова, Р.А. Шаухалова // Проблемы педагогики. – 2016 – № 5(16). – С. 47-51.

Педагогика

УДК 316.772

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный педагогический университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

доцент Непарко Марина Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный педагогический университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РОЛЬ ЮНЕСКО В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ОБЕСПЕЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ДИАЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается межкультурное взаимодействие, которое стало естественным в современной жизни, даже в самых традиционных обществах. Межкультурная компетентность стала важным ресурсом, помогающим людям преодолевать культурные границы при личном общении и в бизнесе. Межкультурная компетенция позволяет ориентироваться в сложных условиях, эффективно и адекватно взаимодействовать с людьми других культур. В статье также рассматривается многолетний опыт ЮНЕСКО, организации, которая ведет работу по обогащению содержания межкультурных компетенций принципами и ценностями прав человека. Ожидается, что результатом этой деятельности станет разработка свода руководящих принципов, направленных на использование межкультурных компетенций в обществе и политике. Специфическая задача ЮНЕСКО, как специализированной организации заключается в поощрении межкультурной коммуникации и солидарности в борьбе с нетерпимостью, стереотипами, дискриминацией, насилием. Это означает, что ЮНЕСКО ценит и расширяет человеческий потенциал и возможности для совместной мирной, свободной и равной жизни через межкультурные компетенции: образование, культуру, науку, коммуникацию и информацию, которые являются преобразующими инструментами для человеческого достоинства, взаимного доверия и совместной ответственности.

Ключевые слова: межкультурные компетенции, образование, культура, коммуникации, межкультурное взаимодействие.

Annotation. The article examines the cross-cultural interaction that has become natural in modern life, even in the most traditional societies. Cross-cultural competence has become an important resource that helps people cross cultural boundaries in personal communication and in business. Cross-cultural competence allows you to navigate difficult conditions, effectively and adequately interact with people of other cultures. The article also examines the long-term experience of UNESCO, an organization that works to enrich the content of cross-cultural competencies with the principles and values of human rights. This activity is expected to result in the development of a set of guidelines for the use of cross-cultural competencies in society and politics. The specific task of UNESCO as a specialized organization is to promote intercultural communication and solidarity in the fight against intolerance,

stereotypes, discrimination and violence. This means that UNESCO values and expands human potential and opportunities for shared peaceful, free and equal life through cross-cultural competencies: education, culture, science, communication and information, which are transformative tools for human dignity, mutual trust and shared responsibility.

Keywords: intercultural competence, education, culture, communication, intercultural interaction.

Введение. История развития человечества является историей путешествий. Это становится, очевидно, в эпоху глобализации, когда в процессе путешествий постоянно меняется культурный ландшафт, характеризующий разнообразие народов, общин и отдельных людей, живущих в мире.

Разнообразие культур предполагает наличие у людей межкультурных компетенций и способности учиться, чтобы достичь возможности самореализации и социальной гармонии.

ЮНЕСКО, как и вся Организация Объединенных Наций, была создана для содействия взаимопониманию между людьми. Ее специфическая задача как специализированного учреждения заключается в поощрении межкультурной коммуникации и солидарности в борьбе с нетерпимостью, стереотипами, дискриминацией, насилием. Согласно уставу ЮНЕСКО, «... мир должен быть основан на интеллектуальной и моральной солидарности человечества». Это означает, что ЮНЕСКО ценит и расширяет человеческий потенциал и возможности для совместной мирной, свободной и равной жизни через межкультурные компетенции: образование, культуру, науку, коммуникацию и информацию, которые являются преобразующими инструментами для человеческого достоинства, взаимного доверия и совместной ответственности.

И все же остается неизменным вопрос о наилучшем подходе к единству в многообразии или, что еще важнее, к достижению единства за пределами многообразия посредством полного участия в бесконечном богатстве культуры мира. Это суть недавно принятого ЮНЕСКО «Плана действий по проведению Международного десятилетия сближения культур (2013-2022 гг.)» [1], преследующей целью которого является придание особого значения богатству культур, а также взаимному уважению, которое должно существовать между ними в целях развития межкультурных отношений в мире.

Подход к культурному разнообразию требует выявления и развития как можно более широкого круга компетенций, особенно тех, которые сложились в обществе и переданы поколениям. Потому что межкультурные взаимодействия стали постоянной чертой современной жизни, даже в самых традиционных обществах. Отсюда растущее осознание политиками и гражданским обществом того, что межкультурная компетентность может стать очень важным ресурсом, помогающим людям преодолевать культурные границы при личном общении и опыте.

Изложение основного материала статьи. Межкультурная компетенция - это способность умело ориентироваться в сложных условиях, характеризующихся растущим разнообразием народов, культур и стилей жизни, иными словами, способность действовать «эффективно и адекватно при взаимодействии с другими людьми, которые отличаются от вас».

Межкультурная компетенция направлена на освобождение людей от их собственной логики и культурных идиом, чтобы взаимодействовать с представителями других культур, слушать их идеи, которые определяют принадлежность к одной или нескольким культурам, особенно если они не ценятся или не признаются в данном социально - политическом контексте. Приобретение межкультурных компетенций - это развивающаяся задача, поскольку понимание ценностей других культур дает уникальную возможность понимать историю человечества. Она предполагает новые возможности множественных интерпретаций и неожиданных открытий, таким образом, межкультурные компетенции расширяют возможности групп и отдельных людей, позволяют им взаимодействовать с другими культурами в целях преодоления различий и создания основ мирного сосуществования.

Опираясь на свой многолетний опыт, ЮНЕСКО ведется работа по обогащению содержания межкультурных компетенций принципами и ценностями прав человека. Ожидается, что результатом этой деятельности станет разработка свода руководящих принципов, направленных на использование межкультурных компетенций в политике. Руководящие принципы предназначены для различных субъектов и заинтересованных сторон, от государственных служащих до представителей местных органов власти и лидеров политических и общественных организаций.

ЮНЕСКО по - прежнему привержена повышению осведомленности о межкультурных компетенциях, обеспечивая их изучение, преподавание и пропаганду не только на теоретическом уровне, но и на практике, в качестве набора знаний, навыков и умений для подготовки индивидов к широкому спектру разнообразных ситуаций в повседневной жизни современных обществ.

Глобализация неизбежно сдвигает культурные границы, а значит, и темпы социальных преобразований возрастают. В результате культурное разнообразие и межкультурные контакты стали фактами современной жизни, поэтому межкультурные компетенции становятся необходимым условием общения между людьми. Культурное разнообразие служит ресурсом, и поскольку невозможно прекратить контакты между культурами, необходимо учиться позитивно, формировать общее будущее для человечества на всех уровнях. Поэтому культурное разнообразие служит ценным ресурсом для участия в длительном межкультурном диалоге, с которым оно тесно связано: ни одно из этих двух понятий не может существовать без другого.

В результате социокультурная структура наших обществ в сочетании с глобальной взаимосвязью требует специфических установок поведения, знаний, навыков и способностей, для того чтобы справиться с новым культурным, медийным и эмоциональным ландшафтом. Таким образом, развитие межкультурных компетенций облегчает взаимоотношения и взаимодействие между людьми различного происхождения и культур, а также внутри разных групп, что дает возможность научиться жить вместе в мире.

На самом деле культуры являются движущими силами устойчивого развития и гармоничного сосуществования, способствуют саморазвитию и взаимопониманию, а также оспариванию или примирению различий. Представление о культуре как об общем стабильном жизненном пространстве, поддерживаемом в равной степени всеми членами общества, передается следующему поколению.

Межкультурные компетенции дополняют права человека как катализатор развития культуры мирного и гармоничного сосуществования. Права человека включают в себя:

1. Гражданские и политические права (жизнь, безопасность, неприкосновенность, основные свободы, доступ к правосудию);

2. Экономические, социальные и культурные права (образование, здравоохранение, труд, питание, жилье, участие в экономической, социальной и культурной жизни);

3. Основопологающие принципы, такие как: универсальность и неотчуждаемость; неделимость, взаимосвязь и взаимозависимость, равенство и недискриминация (права женщин, права коренных народов, права детей, права инвалидов, права трудящихся-мигрантов), участие и инклюзивность, подотчетность и верховенство закона;

4. Индивидуальные и коллективные права (свободное определение, развитие, окружающая среда, права, относящиеся к таким группам, как коренные народы; свобода религиозного самовыражения);

5. Элементы и измерения, такие как: доступность, доступность, адаптивность, приемлемость, качество и уместность [3].

Во Всеобщей Декларации о культурном разнообразии была подтверждена позиция, согласно которой «никто не может ссылаться на культурное разнообразие для ущемления прав человека, гарантируемых международным правом, или для ограничения сферы их применения» (ЮНЕСКО, 2001, Статья 4). Культурное разнообразие и права человека должны сосуществовать, а не конкурировать. Фактически «культурное разнообразие и межкультурный диалог являются ключевыми рычагами укрепления консенсуса по универсальному основанию прав человека» [3].

Глобальная культура прав человека требует участия в проведении межкультурных диалогов. И именно через межкультурный диалог члены различных групп узнают друг о друге. Права человека служат очевидной темой для тех, кто проводит межкультурные диалоги, и поэтому являются частью программы, направленной на формирование культуры мира, предотвращения и разрешения конфликтов, воспитания ненасилия, терпимости, принятия, взаимного уважения, диалога и примирения». В то же время условия, в которых полностью соблюдаются все права человека, создают благодатную почву для расцвета межкультурного диалога. Все эти цели достигаются посредством межкультурного диалога и затрудняются, когда люди, контактирующие с представителями других культурных групп, терпят неудачу в своем взаимодействии.

В докладе *The Learning: the Treasure Within*, подготовленном Международной комиссией по образованию для XXI века (UNESCO, 1996), в качестве основ образования были определены четыре направления: учение знать, учение делать, учение жить вместе и учение быть. Очевидно, что межкультурные компетенции играют неотъемлемую роль в обучении жить вместе. Научиться жить вместе в глобальном мире и, следовательно, понимать культурные различия, и потенциальные выгоды культурных перемен [4].

Обучение знанию о культурных других обеспечивает первый шаг в приобретении межкультурной компетенции, шаг, который никогда не может быть завершен, поскольку всегда есть еще больше других, с которыми нужно встретиться.

Обучение делать служит активным этапом взаимодействия с культурными другими; посредством таких взаимодействий люди как применяют уже полученные знания, так и приобретают новые, извлекая уроки из взаимодействий с другими в прошлом и проектируя будущее взаимодействие.

Обучение быть полагается на рефлексивный шаг мышления о своем социальном «я» как имеющем место в глобальном мире. Культура мира опирается на межкультурный диалог, а также на предотвращение и разрешение конфликтов, и поэтому UNESCO стремится содействовать развитию межкультурных связей, делая эти общие компетенции изучаемыми, преподаваемыми и продвигаемыми не только на теоретическом уровне, но и как способ подхода к широкому спектру разнообразных ситуаций в повседневной жизни [2].

Как только потребность в межкультурных компетенциях осознается и ощущается как насущная необходимость, становится необходимым разработать широкий спектр теоретических концепций и определений, признающих множественное понимание, принимая во внимание существующую множественность языков, религий, историй и идентичностей. Все более разные группы сосуществуют в тесной взаимосвязи и нуждаются в понимании и согласовании концепций, представлений, возможностей и действий. Взаимное доверие и обмен информацией о ценностях, а также пересекающиеся жизни служат отправной точкой для разработки общих определений и создания нового пространства взаимодействий.

Одним из первых шагов должно стать предоставление набора терминов, полезных для обсуждения межкультурных компетенций и управления взаимодействием между культурными группами, несмотря на различия. Концептуальный словарь, с помощью которого обсуждаются темы, имеет значение, поскольку эти понятия формируют термины. При определении терминов нет необходимости ни ограничивать, ни закреплять нормативный подход. Вместо этого цель состоит в том, чтобы открыть множество значений межкультурных компетенций, предпосылок, восприятий и намерений.

Попытки определить одно понятие, имеют важное значение и для определений смежных понятий, таких как: культурное разнообразие, мир, взаимоотношения, глобализация, адаптация, эмпатия и т.д. Возникает множество интерпретаций, связанных с разнообразием наших мировоззрений, мнений, языков, культур, дисциплин, верований и т. д. Содействие лучшему и общему пониманию различных значений этих понятий может способствовать осознанному способам их использования. В этом духе следующие объяснения терминов следует понимать, как дающие только отправную точку, а не заключительное слово по данному вопросу.

Культура - это совокупность отличительных духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных особенностей общества или социальной группы, охватывающая все способы существования в этом обществе; как минимум, включая искусство и литературу, образ жизни, способы совместной жизни, системы ценностей, традиции и верования (ЮНЕСКО, 1982 и 2001). Каждая культура - это сумма допущений и практик, разделяемых членами группы, отличающих их от других групп, и поэтому одна культура становится наиболее ясной по сравнению с другой культурой.

Культуры сами по себе множественны, члены которых слишком хорошо осознают различия между собой. Сами культуры редко оказываются в центре внимания при обсуждении межкультурных компетенций, поскольку культуры не существуют отдельно от людей, которые их конструируют и одушевляют.

Культурная идентичность определяется как отличие от членов других культур. Как и большинство форм идентичности, культурная идентичность социально сконструирована - то есть люди делают что - то, чтобы создать и затем заявить о себе, возможно, это язык, употребление определенной пищи или следование определенным религиозным практикам. Индивидуумы обладают множественными идентичностями, и эти идентичности изменяются с течением времени. В то время как другие могут быть легко классифицированы как имеющие единственную, монолитную идентичность, каждый понимает свою собственную идентичность,

с множеством идентичностей, имеющих отношение к различным контекстам: полу, классу, возрасту, этнической принадлежности, региону, истории, национальности, профессии, каждая из которых становится актуальной в разное время в течение дня одного и того же человека.

Идентичности меняются со временем: ребенок вырастает и становится родителем; гражданин одной страны переезжает, становясь гражданином другой; студент выпускается и становится учителем. Признание множественности и текучести идентичности затрудняет наше понимание культурного плюрализма (подразумевая, что люди не могут быть точно классифицированы только как члены одной группы).

Все эти факты упрощают межкультурный диалог: поскольку каждый человек имеет опыт перемещения между противоположными идентичностями, имеет смысл признать и других членов различных групп. Будучи сконструированными, идентичности должны передаваться от одного индивида к другому и передаваться от одного поколения к другому, наиболее явно от родителей к детям. Дети родителей, воспитанных в разных культурах, представляют собой очевидный пример людей, имеющих несколькокультурная идентичность, поскольку дети часто становятся компетентными во всем [2].

Культурное разнообразие означает существование большого количества культур в современном мире. Культурная дивергенция позволяет, а межкультурная компетентность требует понимания собственной культуры, но также и признания того, что каждая культура предоставляет только один вариант из множества возможных. Культурное разнообразие требует, а межкультурная компетентность позволяет, способности передавать другим информацию о своей собственной культуре через общение с ними, а также интерпретировать информацию о другом человеке и его культуре.

Культура - это результат постоянных переговоров с членами своей собственной группы; коммуникация - это средство, посредством которого эти переговоры происходят. Межкультурное взаимодействие является результатом сопоставимых переговоров с членами других групп; межкультурная коммуникация является средством, с помощью которого эти переговоры происходят.

Выводы. Таким образом, глобализация неизбежно сдвигает культурные границы, а значит, и темпы социальных преобразований возрастают. В результате культурное разнообразие и межкультурные контакты становятся необходимым условием общения между людьми. Культурное разнообразие служит ресурсом, и поскольку невозможно прекратить контакты между культурами, необходимо учиться позитивно, формировать общее будущее для человечества на всех уровнях. Все это обосновывает потребность реализации коммуникативного подхода в образовании, сущность которого заключается в обеспечении реального ситуационного характера учебного общения, в рамках которого формируются вышеизложенные межкультурные компетенции.

Литература:

1. План действий по проведению Международного десятилетия сближения культур (2013-2022 гг.). Конференция: ЮНЕСКО. Исполнительный совет, 194th, 2014. С. 21. [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226664_rus (дата обращения 02.03.2020).
2. Межкультурный диалог. [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL://ru.unesco.org/themes/mezhkulturnyy-dialog (дата обращения 12.03.2020).
3. Елагина В.Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2 (17). URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (дата обращения: 17.11.2019).
4. Туликова, М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб, пособие] / М.О. Туликова, П.Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. — 124 с.
5. Хачикян Е.И., Косогорова Л.А., Непарко М.В. Межкультурная компетентность в период глобализации: опыт системного анализа. Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет «Экономика и управление» №14. 2019.
6. Abe H., Wiseman R.L. A Cross-Cultural Confirmation of the Dimensions of Intercultural Effectiveness // International. Journal of Intercultural Relations. 1983.
7. Adapted from documentation provided in United Nations (2001) and UNESCO (2006a).
8. Knapp K., Karlfried. Intercultural Communication in EESE //cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html Retrieved January 3, 2003.
9. LehtonenJaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence //viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html Retrieved. 2003, December 2.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент

Шайхутдинова Халида Абдрахмановна

Самарский государственный технический университет (г. Самара)

ДИСКУССИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье речь идет о дискуссии как средстве развития критического мышления, о методике ее организации на уроке иностранного языка в техническом вузе, о ее роли в развитии коммуникативной компетенции у студентов. Групповая дискуссия на уроках иностранного языка способствует развитию не только коммуникативных, но и мыслительных навыков для реализации себя в профессии. Она является универсальным методом изучения языка, поскольку позволяет реализовать лингвистические, общекультурные, научные компетенции студентов, а также развить необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности «гибкие» навыки. Рассматриваются основные этапы организации дискуссии на примере учебного материала для студентов 2-го курса технического вуза строительного направления в рамках овладения профессиональным деловым языком. Актуальность данной статьи состоит в том, что

подготовка и проведение дискуссии рассматриваются в соответствии с этапами работы по развитию критического мышления.

Ключевые слова: учебная групповая дискуссия, коммуникативная компетенция, критическое мышление, интерактивное обучение, креативность, инновационные технологии в образовании.

Annotation. The article deals with the discussion as a means of developing critical thinking, with the methodology of its organization in a foreign language lesson at a technical university. The role in the development of communicative competence is highlighted. Group discussion in foreign language lessons contributes to the development of not only communication, but also thinking skills for self-realization in the profession. It is a universal method of language learning, because it allows to realize the linguistic, general cultural, scientific competencies of students, as well as to develop the "soft skills", which are necessary for further professional activity. The main stages of organizing a discussion are considered on the example of educational material for 2nd year students of a technical university of a construction direction in the framework of mastering a professional business language. The relevance of this article is that the preparation and conduct of the discussion are considered in accordance with the stages of work on the development of critical thinking.

Keywords: educational group discussion, communicative competence, critical thinking, interactive learning, creativity, innovative technologies in education.

Введение. Цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе заключается в подготовке выпускников, владеющих иностранным языком не только для межличностной коммуникации с носителями языка, но и для решения профессионально-производственных задач, для расширения своего профессионального кругозора, для взаимодействия с коллегами на международном уровне. В наши дни особую актуальность при обучении иностранному языку приобретает коммуникативная компетенция, которая позволяет успешно общаться в коллективе, представлять свою позицию, выстраивать отношения, убеждать своих коллег и оппонентов с тем, чтобы из множества опций, выявляющихся в процессе обсуждения проблемы, найти наиболее верный подход к решению обсуждаемого вопроса. Под коммуникативной компетенцией, согласно М.А. Бочарниковой, понимают способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [1, 2]. Наиболее успешно коммуникативная компетенция развивается на уроках иностранного языка в процессе учебной дискуссии. Наряду с развитием коммуникативной компетенции дискуссия способствует также развитию критического мышления, что чрезвычайно важно для профессиональной подготовки учащихся в вузах, ибо современными работодателями отмечается недостаточно высокий уровень их самостоятельности в принятии решений, аргументации и отстаивании собственного мнения [18]. Все эти высокие требования к подготовке специалистов могут быть удовлетворены путем применения интерактивных методов обучения, под которыми подразумевается такая организация учебного процесса, важнейшей особенностью которой является способность человека работать в сотрудничестве, получать новый опыт, коллективно разрешать проблемные ситуации, совместно обсуждать возникающие вопросы, но в то же время интерпретировать ситуацию по-своему и конструировать собственные действия [4, 19]. Именно применение дискуссии на уроке иностранного языка обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний, побуждающее человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки, а также искать различные способы для выражения своей мысли.

Исследования психологов и дидактов в области методики обучения иностранным языкам таких как И.А. Зимняя [8], Н.Д. Гальскова [6, 7], А.А. Леонтьев [12], Е.И. Пассов [15], Е.С. Полат [16] и других доказали эффективность применения групповых форм организации обучения. Несмотря на то, что дискуссия представляется эффективным способом овладения иностранным языком, всеми исследователями признается недостаточность работы в этом направлении и сложность организации и проведения данной интерактивной формы обучения [14]. В неязыковых вузах небольшой объем часов в семестре не позволяет часто обращаться к данной форме обучения. Между тем, именно интерактивная форма обучения иностранному языку является наиболее перспективной и эффективной. Рассмотрим, как следует организовать и проводить учебную дискуссию.

Изложение основного материала статьи. Термин «дискуссия», восходящий к латинскому *discussio*, означает *рассмотрение, исследование*. Дискуссия предполагает исследование и обсуждение какой-либо проблемы с целью достижения приемлемого для всех или большинства ее участников согласия или общей точки зрения по обсуждаемой проблеме. Отсюда дискуссия представляет собой последовательную череду высказываний ее участников относительно одной и той же темы, что мотивирует участников к всестороннему познанию исследуемой темы. Мы разделяем мнение М.В. Кларина о том, что учебную дискуссию следует проводить лишь тогда, когда все учащиеся владеют полной информацией или суммой знаний по теме обсуждения, в противном случае ее эффективность будет низка [9]. Для участников дискуссии предъявляются определенные требования: быть компетентным в обсуждаемом вопросе; уметь принимать совместные коллективные решения; уметь работать с информацией на различных носителях с тем, чтобы оперативно дополнить свои знания недостающей информацией; быть толерантным к чужому мнению; иметь навыки общения в группах, то есть обладать коммуникативными умениями [10]. Помимо предметной компетенции, студенты должны владеть необходимым речевым материалом, чтобы уметь аргументировать свою точку зрения, соглашаться, убеждать, опровергать, возражать.

Основные принципы проведения дискуссии сформулированы Н.В. Сидаковой. Выделим наиболее существенные из них:

- профессионально-ориентированный подход в подготовке дискуссии;
- формулировка цели и определение задач;
- соблюдение основной темы дискуссии;
- аргументирование собственной позиции;
- грамотное сопоставление своих аргументов с высказываниями оппонентов;
- проявление толерантности к другим мнениям;
- корректное вступление в разговор или завершение выступления;
- соблюдение грамматических правил и стилистических норм иноязычной речи в процессе дискуссии [17].

Комплекс упражнений по формированию навыков дискуссии должен включать как подготовительные упражнения, которые способствуют развитию необходимых дискуссионных умений, так и речевые, в которых закрепляются умения и вырабатываются навыки ведения диалога-дискуссии. Принято выделять следующие этапы проведения дискуссии:

- подготовительный. Здесь заранее озвучивается тема дискуссии, а также вопросы, требующие освещения. Проблема должна быть предварительно изучена, проанализированы различные точки зрения, освещены возможные противоречия, предъявлен информативный и языковой материал (статьи, видео и т.д.);

- собственно дискуссия. Начинается с постановки проблемы и предоставления стимула к высказываниям студентов по теме. Необходимо выслушать различные точки зрения, содействовать обсуждению и поиску решения;

- заключительный. Необходимо попросить студентов обобщить результаты дискуссии, проговорить еще раз выявленные противоречия. По итогам дискуссии можно предложить домашнее задание: написать эссе по теме дискуссии, в котором описываются основные идеи обсуждаемой проблемы [13, 14].

Характерная черта дискуссии – аргументированность. Ее участники должны уметь логически выстраивать свои аргументы «за» и «против», делать соответствующие выводы и прийти к решению. Это невозможно без мыслительных операций сравнения, обобщения, анализа – всего того, что является составляющими критического мышления. Концепция критического мышления, являющаяся самой известной теорией в рамках образовательной технологии, была сформулирована еще в 1956 и представлена ее автором Б.Блумом как таксономия педагогических целей Б.Блума. Под термином «таксономия» (от греч. *taxis* – расположение, строй, порядок и *nomos* – закон) понимают классификацию и систематизацию сложно организованных областей действительности, обычно имеющих иерархическое строение. Разработанная Б.Блумом таксономия включала в себя шесть навыков мышления, или когнитивных процессов, необходимых для научно-исследовательской деятельности, структурированных от самого базового до самого продвинутого уровня: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [20]. Преимуществом таксономии Б. Блума является то, что мышление представлено в ней в структурированной и доступной форме. В 1999 г. эта таксономия была переосмыслена и изменена Л. Андерсоном и его коллегами, и позже опубликована как обновленная версия таксономии Б.Блума. На этот раз ими было предложено шесть навыков: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать [22]. Таксономии Блума, продолжает оставаться популярной и в наши дни и успешно применяется в различных образовательных областях, ибо, по мнению немецкого дидакта О.Крузе, современное общество не может функционировать без критически мыслящих банкиров, инженеров, судей, профессоров и политиков [21]. Дэвид Клустер, предложил общую характеристику критического мышления как самостоятельного мышления, при котором каждый человек формирует свои убеждения независимо от других. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и выяснения проблем, которые нужно решить; оно стремится к убедительной аргументации, подкрепленной доказательствами; и наконец, оно есть мышление социальное, ибо всякая мысль проверяется и совершенствуется, когда ею делятся с другими людьми [11].

Среди отечественных ученых развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку исследовали такие ученые как М.Л. Вайсбурд [2], Н.Д. Гальскова [7] и др. Е.О. Галицких толкует это понятие следующим образом: «Критическое мышление – это активный и интерактивный процесс познания, позволяющий развивать культуру «диалога» в совместной деятельности и предполагающий принятие человеком личной ответственности за сделанный выбор» [5]. Л.С. Выготский отмечал особое влияние изучения иностранного языка на процесс развития личности и формирование критического мышления [3].

Итак, продемонстрируем этапы подготовки и проведения учебной дискуссии согласно таксономии Б. Блума на основе специальной темы «Бетон», которую студенты проходят на 2 курсе строительного факультета СамГТУ. Для студентов нами разработано учебное пособие по строительным материалам, включающее аутентичные тексты, упражнения, видеоматериалы и тесты.

1. Первая категория в таксономии Б.Блума «*Помнить*» (*Remember*) предполагает припоминание и идентификацию необходимой информации. На этапе мозгового штурма идет сбор информации о том, что уже известно. Предлагается ответить на вопросы: что такое бетон, каков его состав, где применяется? Какие здания Вы можете назвать в вашем городе? Какие самые известные строения Вы знаете в стране/мире? Здесь уместны такие вопросы, как: Was ist Beton? Wie meinen, woraus besteht der Beton? Was wissen Sie von Beton? Welchen Platz nimmt der Beton unter den Baustoffen ein? Wo wird er verwendet?

2. Следующая категория «*Понимать*» (*Understand*) подразумевает способность генерировать личное мнение из обучающего материала: текста, рисунка, видео и т.д. Сюда включены следующие навыки: интерпретация примеров, классификация, обобщение, умозаключение, сравнение и объяснение. На занятии можно использовать задания следующего характера: прочитайте текст; перечислите основные качества бетона как строительного материала; догадайтесь о значении незнакомых терминов из контекста; соотнесите термин с его дефиницией, ответьте на вопросы к тексту. Предлагаются упражнения для отработки навыков перефразирования высказываний, а также упражнения на замену описательных слов на термины, подготовка презентаций, например: *Bereiten Sie eine Präsentation zu einem von Ihnen gewählten Thema vor:*

1) Die Erfindung des Betons. 2) Meine Argumente für den Bau aus Beton.

3. Далее следует категория «*Применять*» (*Apply*). На данном этапе можно предложить студентам заполнить таблицу с описанием преимуществ и недостатков бетона, сравнить свойства бетона со свойствами других материалов, например, дерева и/или кирпича, описать процесс производства бетона, возможности его применения в промышленности и быту, посмотреть обучающие видео и затем прокомментировать их основные положения. Затем обсудить в парах следующие моменты:

- Welche Baustoffe werden heutzutage im Bauwesen häufiger verwendet?

- Wie meinen Sie, warum werden viele moderne Bauten aus Beton gebaut?

- Welche Gesteinskrönung würden Sie beim Bau als Bauingenieur vorziehen?

- Aus welchem Baustoff würden Sie Ihr Traumhaus bauen (lassen) und warum?

4. Следующая категория «*Анализировать*» (*Analyze*) включает в себя выделение из понятия частей и описание того, как эти части соотносятся с целым. Студенты овладевают данными навыками, применяя когнитивные операции анализа и синтеза. На этом этапе анализируются свойства и применение бетона:

Besprechen Sie mit Ihrem Gesprächspartner:

- Warum wird Beton häufiger als andere Baustoffe verwendet?

- Welche Argumente würden Sie für den Bau aus Beton anführen?

Интересным заданием может явиться такое: подготовить презентацию о самых известных зданиях из бетона и проанализировать их с различных точек зрения: функциональности, эстетичности, экологичности, тепло-и звукоизоляции и пр., а также подготовить презентации о всемирно известных архитекторах, создавших знаменитые объекты из бетона, и проанализировать их достоинства.

5. Категория «Оценивать» (*Evaluate*) подразумевает суждения, проверку и критику полученных знаний. В данном случае в качестве самостоятельной работы можно попросить подготовить презентации на следующие темы и дать оценку:

1) Beton als Hauptbaustoff im Bauwesen. Die bekanntesten Gebäude aus Beton; 2) Welches Gebäude aus Beton gibt es in Ihrer Stadt? Welche gefallen Ihnen? Welche Gebäude gefallen Ihnen nicht, warum? 3) Gegenstände aus Beton in unserem Alltag. На этом этапе для самостоятельной или проектной работы вне аудитории можно задать просмотреть видео из интернета по различным аспектам, касающимся бетона: его изготовление в промышленности, его назначение, свойства, его изготовление в домашних условиях и применение изделий из бетона для личного пользования (столы, столешница для кухонного стола и др.). Рекомендуется предварительно посмотреть следующие видеофильмы:

<https://www.youtube.com/watch?v=MTjTuZh3114>

<https://www.youtube.com/watch?v=mXwvZjil1QY>

<https://www.youtube.com/watch?v=mDg4-LMKPaE>

Здесь можно также предложить студентам защиту своих проектов, подготовленных дома в малых группах. Например, три группы готовят разные проекты: 1) Промышленное производство бетона. Состояние и перспективы. Инновационные технологии в производстве бетона. 2) Дом моей мечты. 3) Мои любимые архитекторы и их творения. Остальные участники группы слушают проекты, задают вопросы и в завершение оценивают их.

6. И, наконец, навык «Создать» (*Create*) подразумевает применение знаний для создания чего-то нового. Как уже упоминалось, творчество как когнитивный процесс было включено в таксономию Б. Блума его коллегами позже, и оно является наивысшим и самым сложным компонентом. Для выполнения творческих заданий студенты генерируют, планируют, проектируют, производят. В качестве соответствующего данному когнитивному уровню задания можно провести широкую дискуссию, в которой проявятся все ранее усвоенные знания, навыки и умения. Это итоговый этап работы над темой, после того как пройдены все предыдущие этапы и выполнены все возможные задания. Можно предложить для дискуссии, например, следующие спорные/неоднозначные вопросы: Kann Beton wirklich schön aussehen? Wie sind die Argumente für den Bau aus Beton? Wie ist die Zukunft von Beton? Welche Gestalten gebrauchen die Architekten für ihre Bauten? Kann man von den Architekten als von Künstlern sprechen?

Заметим, что грамматические или лексические ошибки являются неотъемлемой частью при проведении дискуссии, и потому их исправление преподавателем должно носить ненавязчивый характер. На наш взгляд, оценки можно ставить на всех промежуточных этапах, но на последнем этапе дискуссии следует предоставить студентам свободу для говорения и не перебивать их, в противном случае у них будет страх говорения, и дискуссия не состоится. Оценку можно провести по окончании дискуссии и привлечь к ней также студентов, предложив им высказать свое мнение о том, удалась ли дискуссия или нет, какие сложности они испытывали и как их можно преодолеть.

Итак, основные этапы работы по подготовке и проведению дискуссии выстраиваются в соответствии с таксономией Б.Блума от простого к сложному: от мозгового штурма, сбора информации для чтения к ответам на вопросы, к работе в парах и группах, просмотру видеофильмов, подготовке проекта в малой группе, что обеспечивает прохождение всех этапов работы: от воспроизведения материала к его пониманию и интерпретации, а затем - к оценке и творческой работе по созданию своих проектов и защите своего мнения.

Выводы. В процессе организации дискуссии мы четко видим, что работа над дискуссией строится в соответствии с принципами таксономии Б. Блума и ведет обучаемого к усвоению знаний от простого к сложному, формирует способности к оперированию понятиями и знаниями, к анализу и синтезу, классификации и систематизации, способности критически осмысливать материал, свободно высказывать свое мнение и находить пути для решения поставленной проблемы. Именно такая четко организованная последовательность обеспечивает осознанное усвоение материала и способствует развитию мыслительных и коммуникативных навыков. Можно констатировать, что дискуссия является, с одной стороны, целью, а с другой стороны, - средством для формирования мыслительных и коммуникативных навыков. Описанная в статье методика подготовки и проведения дискуссии с учетом применения таксономии Б.Блума позволит выстроить логически верно все звенья методической работы и будет способствовать осознанному усвоению знаний студентами. Применение метода дискуссии в совокупности с другими инновационными методами дает возможность подготовить специалистов, высоко квалифицированных в своей профессиональной области, владеющих иностранным языком и готовых к открытому и конструктивному диалогу с коллегами.

Литература:

1. Бочарникова, М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 130-132. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/8/566/> (Дата обращения 20.08.2020).

2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.

3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1991. – № 4. – С. 5-19.

4. Гавриличева Г.П. К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения // Молодой ученый. – 2015. – № 15.2. – С. 19-21.

5. Галицких Е.О. Диалог в образовании как метод становления толерантности / Учебное пособие для высшей школы. – М.: Акад. Проект. – 2004. – С. 233.

6. Гальскова Н.Д. Проблемы качества языкового образования // Качественное образование: проблемы и перспективы. - Сборник научных статей. Издательство: Московский городской педагогический университет. - Москва, 2016. – С. 50-59.

7. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. - 240 с.
8. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9-15.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/node20.html> (Дата обращения 12.09.2020).
10. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – М.: Эксперимент, 1995. – С. 176.
11. Клустер Д. Что такое критическое мышление? – URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (Дата обращения 10.08.2020).
12. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
13. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 25-35.
14. Мосина М.А., Пермякова М.З. Роль дискуссии как средства развития критического мышления в рамках интегрированного обучения иностранному языку и зарубежной литературе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь: Изд-во Пермский гос. Гуманитарно-педагогический университет. № 14. – 2018. - Стр. 154-160.
15. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
16. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ.– 2000. № 2. С. 3-10.
17. Сидакова Н.В. Групповая дискуссия – универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20) 237. – Стр. 234-238.
18. Хасанова Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского технологического университета. Том 15. № 20. Казань. 2012 - С. 215-217.
19. Шелестова О.В., Загидуллина А.И. Применение метода дискуссии для формирования коммуникативных навыков на уроках иностранного языка // Минбар. Исламские исследования. – Казань, 2014, т. 7 №2. – Стр. 183-193.
20. Bloom's Digital Taxonomy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy> (Дата обращения 2.09.2020)
21. Kruse O. Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere // Die Hochschule. 2010. № 1. S. 77 - 86.
22. Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS). Universität Zürich. DU-Dossier Unididaktik. 2010. №1. S. 1-24.- URL: <http://www.afh.uzh.ch> (Дата обращения 12.08.2020).

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях, подполковник полиции Шамаев Артур Мурадинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Кодзоков Беслан Валерьевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ГОРЦЕВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРИОД ПРИНЯТИЯ ИСЛАМА

Аннотация. Принятие ислама коренным образом отразилось на культуре народов Северного Кавказа. У каждого из данных этносов был свой кодекс поведения, который они хотели сохранить и передать будущему поколению, но многие постулаты морально-этических кодексов горцев не были сопоставимы с ценностями новой религии. Каждый народ по-разному внедрял в свою культуру исламские ценности. Этот процесс был весьма своеобразен и труден для народов, которые всегда гордились достоянием предков. Для выработки оптимальных путей сохранения культурных ценностей всех народов Северного Кавказа весьма важным является установление всех аспектов принятия ими новой религии и изменения, которые произошли в связи с этим в мировоззрении этносов Северного Кавказа.

Ключевые слова: этикет, обычаи, традиции, ислам, трансформация, ценности, мировоззрение, консерватизм, духовная культура.

Annotation. The Adoption of Islam has had a profound impact on the culture of the peoples of the North Caucasus. Each of these ethnic groups had its own code of conduct, which they wanted to preserve and pass on to the future generation, but many of the postulates of the moral and ethical codes of the highlanders were not comparable to the values of the new religion. Each nation introduced Islamic values into its culture in different ways. This process was very peculiar and difficult for people who were always proud of the heritage of their ancestors. To develop optimal ways to preserve the cultural values of all the peoples of the North Caucasus, it is very important to establish all aspects of their acceptance of the new religion and the changes that have occurred in this regard in the worldview of the ethnic groups of the North Caucasus.

Keywords: etiquette, customs, traditions, Islam, transformation, values, worldview, conservatism, spiritual culture.

Введение. Постепенное распространение ислама на Северном Кавказе привело к тому, что в XVIII веке исламские ценности стали внедряться в родовой быт горцев, вплетаясь в традиционную культуру, систему воспитания, представленную обычаями и традициями, и налагая на нее определенный отпечаток.

Каждый народ Северного Кавказа по-своему интерпретировал для себя ислам, а в адыгах всегда слишком сильна была приверженность своим исконным традициям и обычаям, складывавшимся в течение многих веков в весьма своеобразных условиях [1].

Географическое положение адыгских племен предопределило развитие их общества. Постоянные контакты с Россией, Ираном, Грузией, Турцией способствовали культурному влиянию данных государств на развитие адыгских народов. Пытаясь противостоять потере своей национальной идентичности, адыги выработали собственный свод правил поведения – «Адыгэ хабзэ», предотвращающий совершения правонарушений и преступлений в отсутствие полиции и тюрем. Беззаконие предотвращалось моральным осуждением членов общины [2].

Изложение основного материала статьи. Составной частью адыгского этикета являлся «уэркъ хабзэ» – правила поведения адыгской аристократии. Именно из-за «уэркъ хабзэ» народы сравнивали с европейскими рыцарями и японскими самураями. Главным составляющим рыцарского этикета адыгов было благородство, самопожертвование и воинственность. «Адыгэ хабзэ» для адыгов играло двоякую роль, с одной стороны он создавал неповторимую культуру данных народов, с другой – дух соперничества и противостояния создаваемый «уэркъ хабзэ» противодействовал у них созданию единой государственности.

Первоначально ислам принимали представители княжеской элиты как наиболее часто контактирующие с представителями других наций. Народ всячески старался следовать своим традиционным ценностям, но феодалы все же сумели распространить ислам среди подвластного им населения. Традиционная система ценностей адыгов противостояла подчинению влиянию какой-либо идеологии. На территории адыгских племен в течение нескольких столетий шло противостояние шариата и адата.

Относительно прочные позиции среди адыгов ислам занял лишь в XVIII веке, а в горных местностях – в XIX веке. Сильное влияние «Адыгэ хабзэ» и консервативность горцев привели к формальному исповедованию ислама народом. «Адыгагэ» продолжало оставаться для них абсолютной ценностью, а ислам стал лишь одним из его составляющих [3].

Соседи адыгов – балкарцы и карачаевцы также неоднозначно отнеслись к мусульманству. У них до принятия ислама был свой морально-нравственный кодекс – «Тау адет». Кодекс единого поведения помог данным народам прожить в условиях труднодоступной местности по соседству с воинственными адыгскими князьями. Отличительной особенностью «Тау адета» было его разделение на «адеб»- систему воспитания подрастающего поколения, «адет-намыс»- правила поведения взрослых в различных жизненных ситуациях и «эзден-адет»- правила поведения узденей. «Тау адет» не был сводом правил в обычном смысле данного слова, а являлся скорее произведением поэзии. Правила «Тау адета» были составлены в форме двух- трех-четверостиший, написанных в виде афоризмов. «Тау адет» не стремился регламентировать все стороны жизни народа и рекомендовал в качестве безошибочного пути – путь совести: «Если знаешь обычай – поступай по обычаю, если не знаешь обычай – поступай по совести». Главной идеей данного свода правил было воспитание в представителях своего народа чувства собственного достоинства, твердости в суждениях и скромности в жизни. Исламская щедрость им тоже не была чужда. Щедрость у них ассоциировалось с благородством и узденством. Сказав: «Прояви свое узденство», балкарцы и карачаевцы имели в виду: «Прояви свою щедрость».

В XVIII веке ислам широко распространяется в Балкарии и Карачае. До принятия ислама в духовной культуре балкарцев и карачаевцев наблюдалось смешение языческих и христианских верований. Появившиеся здесь проповедники из Кабарды, Дагестана и Чечни способствуют широкому распространению мусульманства среди балкарцев и карачаевцев. Как и у адыгов, мусульманство проникло в первую очередь в среду балкаро-карачаевской знати, а затем распространилась среди основной массы населения.

Хотя адыги, балкарцы и карачаевцы внесли свои изменения в проповедуемый ими ислам, они никогда не отрицали, что являются мусульманами. Сложнее обстановка была в соседней Осетии. Повсеместно осетины никогда не принимали ислам. Мусульманами считала себя лишь малая часть представителей осетинского народа, судьба которых была весьма непростой. Труднодоступная местность проживания и ее низкое плодородие заставляли осетин поддерживать друг друга ради выживания. В среде осетин были мусульмане, христиане и язычники, но это не мешало осетинам идентифицировать себя представителями единого народа. Данные религии в Осетии мирно сосуществовали и не являлись в их среде предметом споров и разногласий.

Вне зависимости от религиозной принадлежности, главным кодексом поведения осетин являлся «Афсарм». Ближним ему по значению был «агъдау»- обычай, традиция, закон, приличие. «Агъдау» являлся более узким понятием и касался лишь регламентации поступков. Он стал своеобразной идеологией рыцарской культуры. «Агъдау» отвечал на все жизненные вопросы, возникающие у осетина.

Ислам в Осетии был распространен в основном в восточных и западных районах. В высокогорных и южных районах эта религия не получила широкого распространения. Мусульманство проникло в Осетию от кабардинских князей и воспринималось скорее как престижный культурный выбор и первыми его принимали представители осетинской аристократии – тагаурские и дигорские феодалы. Ислам не оказал существенного влияния на взаимоотношения мусульман и христиан Осетии. Народ по-прежнему придерживался своих традиций и обычаев, считая, что в главном – вере в единого Бога, осетины едины. Территориальное разделение мусульман и христиан Осетии провела Российская власть, это не исходило от самого народа. Они вполне комфортно проживали на одной территории.

Особенностью исламизации в Осетии являлось то, что после феодалов ислам принимало в основном, молодое поколение, а старшие упорно придерживались своих доисламских религиозных представлений.

Свою роль в том, что не была исламизирована вся Осетия, сыграло негативное отношение осетин к кабардинским князьям, часто совершающим набеги на осетинские территории. Осетины южных и центральных районов Осетии не хотели давать доступ Кабардинским мullahам на свою территорию.

Если народы Северо-Западного Кавказа всячески сопротивлялись изменениям, происходившим в их традициях и обычаях с принятием ислама, то на Северо-Восточном Кавказе все происходило несколько иначе.

Дагестанцы, на чью культуру ислам начал оказывать заметное влияние еще в VIII веке, более безболезненно объединили нормы ислама со своими традициями и обычаями [4].

Моральный и нравственный кодекс народов Дагестана назывался «Намус». От младшего поколения жестко требовали подчинения нормам «Намуса» и обвинение в несоблюдении его норм считалось хуже, чем тюремное заключение. Общественное осуждение для дагестанца было хуже смерти. Главным требованием «Намуса» была защита горцем своего достоинства и пресечение любого посягательства на его честь. Приняв ислам, дагестанцы не многое изменили в «Намусе», так как исламские догмы не вступали с ним в противоречие. Мусульманство и «Намус» составили основу культуры их поведения. Следует отметить, что именно в Дагестане были более полно реализованы требования ислама к верующему. Если народы Северо-Западного Кавказа еще долгое время отказывались придерживаться всех норм шариата, отдавая предпочтение адату, то жители Дагестана беспрекословно следовали шариату. Именно в Дагестане впервые появились вакфные земли [5] на Северном Кавказе и благодаря этому служители мусульманского культа имели свою экономическую самостоятельность [6].

До принятия ислама ингуши следовали предписаниям своего морального кодекса - «Эхь-эздел». Он был призван регламентировать все стороны нравственной жизни ингушей, такие как: честь, совесть, уважение старших и женщин, гостеприимство и т.д. У них существовало и такое понятие как «ГаллГайомал» - свод моральных и этических норм поведения. Суровые условия жизни вынуждали горцев чтить институты взаимопомощи и взаимовыручки, что также входило в понятие «ГаллГайомал». Быт ингушей был настолько регламентирован их народными традициями и обычаями, что нормы поведения и воспитания в своей утонченности ни в чем не уступали самым цивилизованным народам Европы. Для представителя ингушского народа благородство имело большое значение. Благородство они обозначали как «эздел», а на человека, проявляющего благородство, говорили: «Эзди саг ваиз».

Ингуш при всем своем стремлении к свободе, был всячески ограничен нормами «Эхь-эздеда» и каждый свой поступок должен был согласовывать с его требованиями. Получалось, что горец всегда был что-нибудь обязан, но это не вызывало у него никакой негативной реакции, а считалось единственно правильной формой поведения. Ингуши очень высоко ценили общественное одобрение, и главным вопросом для них был вопрос: «Что ты сделал для людей?».

Ислам безболезненно вписался в традиционную систему ценностей ингушей, при этом не изменяя норм «Эхь-эздеда». Ингуш считал их единым целым и про человека, не следовавшего нормам «Эхь-эздеда» говорили: «Он нарушает заповеди, что выведет его из «Эздеда» и ислама».

У чеченцев также был свой морально-этический кодекс - «Къонахалла». «Къонаха» означал народного героя, достойного человека, пример для подражания. Истоки «Къонахаллы» находят в культуре алан. Окончательные черты он получил в эпоху средневековья. Главной ценностью «Къонахалла» считает свободу. Ученые сходятся во мнении о том, что из-за появления данного кодекса в эпоху противостояния крестьян с феодалами в нем так ценится свобода.

Под влиянием ислама «Къонахалла» претерпевает некоторые изменения. Если ранее главным для чеченца являлась его свобода, то теперь главным выступает самосовершенствование на пути Аллаха [7]. У чеченцев не было сильной княжеской власти, народ жил в относительном равноправии и им был очень близок постулат ислама о равенстве всех перед Аллахом. Также как дагестанцы и ингуши, чеченцы беспрекословно приняли нормы шариата, сделал его частью «Къонахаллы».

Данные народы беспрекословно подчинялись нормам шариата, но единственной традицией, от которой они не смогли отказаться, была кровная месть. В исламе кровную месть можно совершить лишь по отношению к лично виновному. Шариат предписывает заменить кровную месть выплатой платы за кровь - дия. Народы Северного Кавказа, зная отрицательное отношение мусульманства к убийству, игнорировали данное предписание. Наказание за убийство их не пугало, для них главным было сохранить свою честь. Кровная месть могла затронуть ни одно поколение и продолжаться сотни лет.

Выводы. Самоидентификация каждого этноса Северного Кавказа была связана с соблюдением устоев их морально-этического кодекса и следованием древнейшим принципам воспитания, гостеприимства, куначества и атальчества. Историческая трансформация обычаев и традиций заключалась в том, что они со временем, «повинуясь» установлениям новой религии, видоизменялись, наполняясь мусульманскими нравственными ценностями и новым содержанием.

Принятие ислама по-разному отразилось на обычаях и традициях данных этносов. Народы Северо-Западного Кавказа – адыги, балкарцы, карачаевцы и осетины-мусульмане с большим сопротивлением меняли свои морально-этические устои и не применяли до конца нормы шариата [8]. Ислам проник в культуру данных этносов Северного Кавказа лишь до тех пределов, когда он не противоречил нормам их морально-этических кодексов - «Адыгэ Хабзэ», «Тау адет» и «Афсарм». Называя себя мусульманами, они остались больше привержены своим традициям и обычаям. Ислам у данных народов не стал альтернативой их доисламским ценностям, а лишь стал дополнением к их традициям и обычаям [9].

Иная картина наблюдалась у большинства горцев Северо-Западного Кавказа. Они не видели принципиальных разногласий между мусульманством и своими морально – этическими кодексами - «Намусом», «Къонахаллой» и «Эхь-эздедом».

Для дагестанцев, ингушей и чеченцев ислам создал новое мировоззрение и его нормы соблюдались беспрекословно. Единственное от чего не смогли отказаться представители данных народов – это кровная месть. Хотя они знали отрицательное отношение ислама к кровной мести, они не смогли изжить ее из своих традиций и обычаев вплоть до XIX столетия.

Влияние ислама на морально-этические кодексы горцев и их важнейшие социальные институты до сих пор не изучены в историографии, хотя важность их исследования не вызывает сомнений.

Литература:

1. АИЭ. Материалы Адыгейского отряда, 1959, п.к. Л. 49; Материалы Чечено-Ингушского отряда, 1963, п.к. Ч.1. л. 41.
2. Бгажноков Б.Х. Адыгская этика. - Нальчик: Эль-Фа, 1999. - С. 22.
3. РГВИА.Ф.14949.Оп.1.Д.14.Лл.5-50 об.
4. Шамаев А.М. Воспитательный потенциал исламской педагогики народов Северного Кавказа // Вестник Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2017. № 4. С. 128-132.
5. РФ РД Ф.ЗД. 361, л. 4, 5.
6. РФ РД Ф. 1, оп. 1, д. 620, л. 17. Полевой материал, собранный во время научной экспедиции в 1988 г.

7. Лаудаев У. Чеченское племя // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. IV. - Тифлис, 1879. - С. 22-23
8. КБИИФЭ, ф. 10, оп. 1, д. 46, т. 1, л. 204; ЦГА РСО - А, ф. 30, оп. 1, д. 80, л. 5 об.
9. Шамаев А.М. Просветительская парадигма горцев-мусульман Северо-Восточного Кавказа (вторая половина XVIII века). // Социально-политические науки. 2017. № 6. С. 148-152.

Педагогика

УДК 371

учитель русского языка Швейко Светлана Владленовна

ЧОУ «Крымская республиканская гимназия-школа-сад Консоль» (г. Симферополь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика коммуникативных умений старших школьников, а также специфика их развития во внеурочной деятельности по русскому языку. Обособляется ряд вопросов, возникающих в связи с педагогическим оснащением и организацией образовательной внеурочной деятельности, а также с формированием специальных и общих коммуникативных умений будущих абитуриентов, ориентированных на выполнение профессиональной деятельности. Помимо этого, рассматриваются принципы, формы и виды внеурочной деятельности по русскому языку для развития коммуникативных умений старших школьников.

Ключевые слова: современная педагогическая наука, современный педагог, коммуникативные умения личности, коммуникативная культура, коммуникативная компетенция, обучение старших школьников, школьное образование, внеурочная деятельность по русскому языку.

Annotation. The article examines the essence and specificity of the communication skills of senior schoolchildren, as well as the specificity of their development in extracurricular activities in the Russian language. A number of issues arising in connection with the pedagogical equipment and the organization of educational extracurricular activities, as well as with the formation of special and general communication skills of future applicants, focused on the implementation of professional activities, are isolated. In addition, the principles, forms and types of extracurricular activities in the Russian language are considered for the development of the communicative skills of senior students.

Keywords: modern pedagogical science, modern teacher, communicative skills of a person, communicative culture, communicative competence, teaching senior pupils, school education, extracurricular activities in the Russian language.

Введение. Стремительно развивающийся социум предъявляет все больше обоснованных требований к выпускникам не только вузов и профессионально ориентированных учебных заведений, но и общеобразовательных школ. Эти требования формируются под влиянием стремительного развития всех областей человеческой жизнедеятельности. Таким образом, перед современными педагогами разных уровней и ступеней обучения стоят практически идентичные задачи: обучить, воспитать и выпустить в свет образованных в соответствии с современными тенденциями, нравственных, воспитанных личностей, способных к самостоятельной организации своего времени, творчески ориентированных и способных к социальному взаимодействию с иными членами общества.

Педагогические задачи представляют собой не только элементы исключительно педагогического целеполагания, но и лежат в основе более глобального – образовательного целеполагания. В соответствии с его основными положениями, ключевой задачей образования сегодня принято считать формирование системы определенных умений у обучающихся, направленных на обучение, саморазвитие, самосовершенствование. Одним из важнейших сегментов такой системы принято считать коммуникативные умения, которые объединяясь в целостный комплекс, представляют собой коммуникативную культуру современного обучающегося.

Исходя из этого, нам представляется особенно актуальным рассмотреть и описать пути совершенствования системы коммуникативных умений современных старших школьников. В этом случае интерес у нас вызывает система внеурочной деятельности по русскому языку, поскольку она достаточно обширна и имеет важнейшее значение для подготовки выпускников школ не только к поступлению в вуз, но и для их гармоничного и грамотного развития в области социальных взаимоотношений с иными людьми в процессе жизнедеятельности.

Исследованию вопросов, касающихся педагогического формирования и совершенствования системы коммуникативных умений у старших школьников средствами внеурочной деятельности (в том числе и по русскому языку) посвящены труды таких отечественных специалистов в этой области, как Н.И. Дереклеева, Т.А. Ладыженская, И.В. Никончук, Н.Ф. Окунева и другие.

Изложение основного материала статьи. Как известно, деятельность современного школьного учителя старших классов всецело направлена на подготовительную деятельность. Она проявляется в подготовке учеников к формированию первостепенной профориентации, к сдаче выпускных экзаменов в школе и сдаче вступительных в вуз, к успешному выполнению всевозможных письменных заданий, тестов и контрольных работ. Акцентирование происходит именно на письменных видах работ, поскольку они предпочтительнее современной системой образования: их легче обрабатывать, анализировать и оценивать, а также их оценка считается более объективной в связи с материальным воплощением знаний обучающегося, что позволяет ознакомиться с ними несколькими педагогам.

Устным занятиям уделяется крайне мало учебного времени, что создает неверное представление у обучающихся о значении и роли грамотности не только в письменной, но и в устной речи. Именно в связи с этим обучающиеся испытывают сложности в построении высказываний, в публичных выступлениях, в восприятии устной информации, в построении коммуникативных путей, в диалоговом общении и т.д. Особенно эта проблема относится к занятиям по русскому языку, которые ориентируются на выработку у учеников письменной грамотности путем внедрения в учебную программу массы письменных упражнений,

диктантов, изложений, сочинений. Это, по нашему мнению, лежит в основе проблемы современной системы образования и формирует недостаточное развитие коммуникативных умений у старших школьников.

Исходя из проблематики настоящего исследования, выделим ключевые теоретические дефиниции, составляющие понятийный аппарат, которые позволят рассмотреть сущность и специфику совершенствования коммуникативных умений у старших школьников. К ним относятся: «коммуникативные умения», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная культура».

В.А. Тищенко коммуникативными умениями называет систему умений «непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации» [6]. В традиционной педагогической науке под коммуникативными умениями понимают такие умения, которые позволяют обучающимся грамотно и доходчиво облечь мысли в слова, а также воспринимать информацию в наиболее адекватном виде. Они направлены не только на построение и поддержку межличностной коммуникации, но и на восприятие, мыслительную обработку поступающей информации, что необходимо учитывать при совершенствовании коммуникативной компетентности школьника.

С.А. Тюрикова считает, что коммуникативные способности, а также развивающиеся на их основе коммуникативные умения, обеспечивают:

- социально-коммуникативную компетентность, которая предусматривают учет позиции оппонентов, партнеров в коммуникативной, профессиональной и любой другой совместной деятельности;
- диалогические навыки по слушанию, осознанию и вступлению в межличностную коммуникацию – диалог;
- участие в различных видах межличностной коммуникации, в том числе и в коллективном обсуждении каких-либо вопросов;
- активное, уместное и актуальное интегрирование в коллектив сверстников и построение там системы продуктивного взаимодействия и сотрудничества [7].

Таким образом, коммуникативные умения охватывают все сферы коммуникативной жизни современного человека, не зависимо от его профессиональной и социальной принадлежности. Особенно это касается старших школьников, которые, находясь в процессе ежедневной коммуникации, сталкиваются с множеством трудностей в построении, воспроизведении и составлении речи для налаживания коммуникативных связей не только со сверстниками, но и с педагогами, родителями, иными субъектами образовательного процесса. Необходимо помнить, что формирование коммуникативных умений у старших школьников – значительная сфера педагогической деятельности, которая особенно нуждается в регулярном обновлении базы механизмов и способов, применяемых в процессе становления и развития личности потенциального абитуриента. Она способна развиваться на основе самых разнообразных педагогических решений, но одно из наиболее действенных и проявляющих себя наиболее положительно, согласно педагогическому опыту, является внеучебная деятельность по русскому языку и литературе, предусматривающая помимо письменных, устные задания.

Следующей важной дефинитивной составляющей настоящего исследования, которая вытекает из предыдущих заключений, является «коммуникативная компетентность». В современной педагогике под этим понятием принято понимать особую «характеристику личности, которая включает в свой состав систему знаний, умений, опыта и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи коммуникации и достигать взаимопонимания в процессе ее выстраивания» [4]. Такая компетентность, как известно, претерпевает значительные изменения и качественные деформации в процессе развития и окончательного становления, а также формируется в ходе непосредственного общения школьника с людьми. Она не может развиваться сама по себе, поскольку предусматривает наличие определенного коммуникативного опыта, формируемого обучающимся в процессе жизнедеятельности и коммуницирования.

В связи с этим, по мнению исследователя Н.Ф. Окуновой, возникает проблема изучения речевой деятельности, поиска способов, приемов, механизмов развития речи, что соответствует современным требованиям общества, предъявляемых выпускникам школ и педагогам. Отечественные педагоги уделяют достаточное внимание рассмотрению этой проблемы и регулярно обращаются к попыткам ее разрешения. Однако это не означает, что общий уровень речевого развития современных школьников возрос – напротив, он остается недостаточным и даже низким. Исследователь акцентирует внимание на необходимости привлечения к решению данной проблемы способов внеурочной деятельности по русскому языку, которая считается наиболее актуальной и целесообразной для решения вышеуказанной проблемы [5].

Внеурочная деятельность по русскому занимает особое место в современной системе школьного образования. Она крайне многообразна как в отношении форм, так и видов. Это подчеркивает ее комплексный характер и особый склад, который способен охватить самые разнообразные сферы деятельности современного школьника. В связи с этим обратимся к рассмотрению форм и видов внеурочной деятельности, которые были выделены отечественными исследователями в области педагогики.

Итак, принято выделять такие формы внеурочной деятельности:

- по способу подачи языкового материала они подразделяются на устные и письменные, причем письменным, как указывалось нами ранее, уделяется значительно большее внимание, что определяет качественно новый спектр проблем в этой сфере;
- по частоте проведения на систематические и эпизодические, которые определяют регулярность и интенсивность внеурочной деятельности старших школьников;
- по количеству участников принято выделять индивидуальные, групповые и массовые формы, определяющие качество и специфику коммуникативных полей и связей, возникающих в рамках внеурочной деятельности [5].

Как можно заметить, вышеуказанные формы носят достаточно обобщенный характер, исходя из чего невозможно сделать комплексные выводы и заключить о тех или иных специфических особенностях внеурочной деятельности. Поэтому важно рассматривать и виды такой деятельности, отличающиеся не только интенсивностью и наполненностью занятий и мероприятий коммуникативными элементами, но и методикой проведения, способами организации, характером участия старших школьников в речевой деятельности. Обратимся к краткому описанию каждого из видов вышеуказанных форм внеурочной деятельности по русскому языку.

1. Письменные виды.

Письменная деятельность по русскому языку направлена на формирование основ орфографической и пунктуационной грамотности, что позволяет обучающимся тщательнее обдумывать свою письменную речь и подбирать необходимые семантические, морфологические и лексические средства для выражения мыслей. Они занимают большую часть не только учебной, но и внеурочной деятельности старших школьников по русскому языку, которая предусматривает создание творческих проектов, связанных с оформлением и написанием стенной газеты, листовок русского языка, дополнительными конкурсными сочинениями, иными заданиями и т.д.

2. Устные виды.

Устная же деятельность стимулирует мыслительные процессы в области мобильного и активного подбора лексических средств для выражения мыслей наиболее быстро и грамотно, красноречиво и понятно. При этом устная речь лежит в основе коммуникативной культуры школьников, поскольку представляет собой потенциал для построения путей межличностной коммуникации. Сюда можно отнести чтение текста вслух, ответы на вопросы педагога, участие в дискуссиях, участие в викторинах и конкурсах, предусматривающих генерацию быстрых устных ответов на вопросы (по типу игры «Что? Где? Когда?» и «Самый умный»), часто организуемые в рамках внеурочной деятельности по русскому языку в школах.

3. Индивидуальные виды.

Такая деятельность старших школьников характеризуется самостоятельностью и самоорганизацией, которую проявляют школьники в процессе обдумывания и презентации результатов мыслительной деятельности. Коммуникация осуществляется каждым школьником в отдельности в виде преимущественно монологической речи и отдельных высказываний. К видам такой деятельности принято относить заучивание стихотворений и прозаических отрывков, декларирование их наизусть, подбор языкового материала для тех или иных мероприятий, чтение вслух и т.д. Многие исследователи считают, что индивидуальная внеурочная деятельность превосходит и превосходит групповую и массовую, поскольку ориентируется на каждого из участников этих видов.

4. Групповые виды.

Кружок, группа, сообщество, относящиеся к русскому языку, элективные курсы, консультации, викторины – вот лишь немногие виды групповых внеурочных мероприятий по русскому языку для старших школьников, которые сегодня пользуются популярностью в современных условиях. Они позволяют ученикам испытать себя в коллективной коммуникации и проявить свои коммуникативные умения в группе. При этом группа обычно формируется из сверстников, что позволяет ученику чувствовать себя максимально комфортно при публичном выступлении, тем самым школьник приобретает уверенность и коммуникативную стабильность, необходимую для построения коммуникативной культуры.

5. Массовые виды.

Здесь особенно важно отметить различные массовые тематические мероприятия по типу праздников, тематических вечеров, выставок, конкурсов, олимпиад, а также дни русского языка и литературы. Такие мероприятия предполагают участие всех учеников и носят развлекательно-обучающий характер, который позволяет проводить обучение и воспитание в наиболее комфортном для обучающихся виде.

6. Систематические виды.

Систематическая внеурочная деятельность предусматривает регулярное расписание применения коммуникативных умений. Педагоги организуют внеучебную деятельность, планируют и прогнозируют ее в соответствии с учебным расписанием и системой кураторского сопровождения (если такая система есть в школе). При этом такие виды характеризуются интенсификацией учебного и внеурочного процессов освоения коммуникативных умений старшими школьниками. Современные специалисты в области педагогики считают, что именно такая деятельность способна максимально сконцентрировать знания и умения школьников по русскому языку и стимулировать их к совершенствованию коммуникативной культуры.

7. Эпизодические виды.

Такие виды считаются наименее эффективными, но это не умаляет их значения в системе внеурочной деятельности по русскому языку. Они проводятся несколько раз в год, некоторые – в месяц или неделю, что способствует концентрации внимания школьников на конкретных коммуникационных проблемах [1; 5].

По нашему мнению, все вышеуказанные виды сегодня должны активно применяться в современной внеурочной деятельности по русскому языку в старшей школе, что позволит не просто интенсифицировать процесс освоения коммуникативных умений старшими школьниками, но и позволит расширить педагогический потенциал современной школы и педагогики. Основными, несомненно, являются монологические и диалогические виды коммуникации, описанные ранее, поскольку они являются общими и обобщенными для всех участников процесса коммуникации. Монологическая речь способна направить мысль школьника в русло правильной формулировки и становления красноречия, расширения словарного запаса. Диалогическая же направлена на выражение мыслей и активное слушание, восприятие и осознание значимости речи собеседника, выявление собственных коммуникационных пробелов и недостатков. Важно грамотно и комплексно подходить к организации внеурочной деятельности по русскому языку для максимизации эффекта от нее, а также для формирования первостепенной коммуникационной культуры школьника, которая в будущем ляжет в основу профессиональной культуры.

В связи с этим Т.А. Ладженская отмечает, что «в ходе овладения коммуникативными умениями школьниками повышается уровень общеучебных коммуникативных умений». Это, по ее мнению, главным образом проявляется в ходе ответов обучающихся в рамках различных дисциплин, на контрольных, на экзаменах [2; 3].

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, нам представляется необходимым особенно акцентировать внимание на интенсификации коммуникативного общения и собственно процесса обучения и воспитания. Интенсификация происходит посредством внеурочной деятельности по русскому языку, отдельными мероприятиями, проводимых в ее рамках, а также посредством грамотного и целесообразного применения коммуникативных умений всеми субъектами образовательного процесса. Причем она направлена на помощь как обучающемуся, так и педагогу в удовлетворении от занятия и обучения в целом. Вследствие этого обучающиеся больше заинтересованы в обучении и применении коммуникативных умений в речевой практике, а также увеличивается эффективность занятия, вырабатываются новейшие способы коммуникации с внешним миром. Все это наиболее сильно отражается на общей и коммуникативной культуре старших

школьников, которые впоследствии станут значительным подспорьем для развития многих систем личностных качеств и умений, необходимых для профессиональной деятельности и социального взаимодействия.

Литература:

1. Дереклеева, Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. – М., 2005. – 192 с.
2. Ладыженская, Т.А. Культура речи учителя: Методические указания для студентов факультета русского языка и литературы / Т.А. Ладыженская. – М.: МГПИ, 1988. – 111 с.
3. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1991.
4. Никончук, И.В. Формирование коммуникативно-языковой компетентности младших школьников на уроках русского языка / И.В. Никончук // Педагогическая наука и практика. – № 3 (17). – 2017. – С. 110-117.
5. Окунева, Н.Ф. Пути формирования универсальных учебных действий средствами русского языка и литературы на уроках и во внеурочное время в условиях ФГО / Н.Ф. Окунева // Педагогическое мастерство: Материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 113-116.
6. Тищенко, В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // КПЖ. – 2008. – № 2. – С. 15-22.
7. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности / С.А. Тюрикова // Вестник евразийской науки. – № 3 (22). – 2014.

Педагогика

УДК 784.67

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)

ПРИОРИТЕТЫ И ПОТЕНЦИАЛ РЕПЕРТУАРА В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам подбора, дидактической работы над техническим и исполнительским репертуаром в вокальных классах детских музыкальных школ, а также анализу возможности активного использования в вокальной работе с разными детскими возрастными категориями творческого наследия современных российских композиторов. Анализ особенностей и перспектив работы с современным вокальным материалом свидетельствует о целесообразности его введения в педагогическую практическую работу на всех этапах воспитания подрастающих вокалистов-исполнителей.

Ключевые слова: репертуар, вокальное исполнительство, детский голос, современные российские композиторы.

Annotation. The article is devoted to topical issues of selection, didactic work on the technical and performing repertoire in vocal classes with students of music schools, as well as the analysis of the possibility of active use of modern Russian composers in various children's age categories of the creative heritage. An analysis of the features and prospects of working with modern vocal material indicates the advisability of introducing it into pedagogical practical work at all stages of education of growing vocalists.

Keywords: repertoire, vocal performance, children's voice, contemporary Russian composers.

Введение. Анализ педагогического наследия и личный авторский опыт в вопросе подбора репертуара и работы над ним в вокальном классе позволяет говорить об общих тенденциях рассматриваемой музыкально-педагогической проблемы на современном этапе. Несомненно, в этой связи, музыкально-дидактический материал для учащихся вокально-хоровых отделений ДМШ должен соответствовать программным стандартам обучения и воспитания: вокально-техническому, художественно-развивающему, эмоционально-мотивационному, эстетическому.

Изложение основного материала статьи. Целью статьи обозначено изучение спектра возможностей современных педагогов ДМШ в области работы с вокальным репертуаром и его модернизации. Основными задачами выступили анализ педагогических ресурсов процесса разучивания вокального репертуара, а также рассмотрение потенциальных возможностей творческого вокального наследия современных российских композиторов.

Проблема подбора репертуара в процессе занятий в вокальном классе требует соответствия музыкального материала не только голосовым особенностям ученика, но и его внутреннему миру. Произведения, осваиваемые на занятиях, должны быть доступны по физиологическим параметрам, соответствовать техническому и художественному уровню обучающегося. Перед учеником не стоит задача достичь акустических параметров звука взрослого певца, важно добиться не форсированности в процессе звукоизвлечения, возрастного соответствия акустических и динамических параметров, активной работы дыхания. В учебный репертуар не должны включаться произведения, требующие от исполнителя чрезмерного эмоционального напряжения, предельной силы звука, ведущей к деформации певческого аппарата [2]. Возрастного соответствия требуют и образные характеристики произведений для детской аудитории, которые должны базироваться на доступной возрасту пейзажной лирике, игровых сюжетах кино и анимации и т.п. Но такой подход зачастую ведет к изъятию из детского репертуара значительного объема произведений авторов классики XIX-XX столетий, а также неактивного включения в него произведений современных авторов.

На современном этапе многие педагоги-методисты справедливо подчеркивают, что ведущим критерием в вопросе подбора музыкального материала должно стать его смысловое и эмоциональное содержание, непосредственно влияющее на формирование исполнительской культуры юного музыканта. Так, по мнению М. Фейгина, молодое поколение необходимо воспитывать на основе реалистичной, многообразной, высокохудожественной музыки, что не противоречит использованию на уроке и «инструктивного» материала

[10]. Педагогам необходимо отбирать, изучать, а затем вводить в репертуар обучающихся лучшие образцы из произведений отечественных и зарубежных авторов. Это относится как музыке, созданной специально в качестве дидактического материала для детей и юношества, так и доступной им части музыкального наследия взрослого репертуара.

Особой проблемой в вопросе подбора художественных произведений выступают возрастные изменения в голосе ребенка и необходимость охраны детского голоса. На современном этапе в вокальной педагогике существуют два взгляда на данный вопрос: - ориентация на традиционный классический вокальный репертуар для взрослых; - ограничение исполнительских возможностей произведениями современных авторов. В данном аспекте для моделирования практических педагогических действий важно ориентироваться на доступные этой возрастной категории тесситуру и рабочий диапазон произведений. Важно найти точное соответствие эмоционального тона с музыкально-поэтической образной сферой и психолого-физиологическим уровнем развития обучающегося в разные возрастные периоды [3].

Отдельной проблемой в вокально-хоровых классах на современном этапе выступает задача классификации вокального репертуара по возрастным исполнительским категориям. Программными требованиями современных музыкальных школ определены три возрастные группы (младшая, средняя, старшая) с обязательными видами исполнительского репертуара для каждой: - технический вокальный материал (вокализы, вокальные упражнения); - народные песни (обработки и аранжировки народно-песенного наследия); - авторские произведения (камерная музыка, детский специализированный репертуар). Подбор певческого материала подчинен определённым образовательными стандартами цели формирования вокально-технических и художественно-исполнительских навыков и умений. Ошибки в процессе выбора обозначенных видов вокального материала могут вести к регрессу в развитии вокально-технических характеристик поющего и даже заболеваний вокального аппарата [4].

Рассмотрение этапов овладения репертуарными комплексами требует их особого осмысления как системного процесса в вокальном искусстве, возможности моделирования необходимых педагогических действий. Уже первоначальные занятия позволяют формировать не только навыки кантиленой вокализации, но и пения в оживленных темпах с использованием сложного ритмо-мелодического рисунка и постепенного расширения исполнительского диапазона. В работе над техническим вокальным материалом на первом этапе обучения приоритет приобретают простые упражнения небольшого диапазона, затем возможно освоение вокализов. Постепенно технический репертуар расширяется за счет усложнения музыкального языка вокализов. На заключительном этапе обучения возможно обращение к виртуозным, насыщенным сложными техническими и художественными задачами вокальным произведениям [6]. Технический обучающий репертуар сегодня привлекает активное внимание современных авторов. Так большой популярностью у педагогов пользуются сборники С. Павлюченко, М. Мирзоевой, И. Францескевич, И. Вилинской, В. Крохмаль, М. Завалишиной, Л. Абелян, В. Боркова и др. Созданные для исполнителей в разных жанрах, разных вокальных направлений (джаз, народное пение, академический вокал), для разных типов голосов, они хорошей музыкально-методической базой для работы с начинающими вокалистами.

Работа с художественным репертуаром также требует соблюдения определённой этапности. Художественный репертуар первых лет обучения должен базироваться на дидактических авторских произведениях игрового характера, а также доступном народно-песенном материале. Авторские произведения эпохи барокко возможно включать в репертуар средних и старших классов. Например, духовные песни И.С.Баха, камерные произведения итальянской барочной музыки. Качественное исполнение музыкального наследия XVII-XVIII столетий требует достижения определённой зрелости, как в области духовного развития, так и голосового аппарата, так как данный стиль подразумевает полноценное регистровое звучание голоса [7].

Следующий этап вокальной подготовки позволяет расширить исполнительский диапазон произведений венских классиков - существенным фактором вокального развития детского голоса (детские песни В.А.Моцарта, Л.В.Бетховена, Й.Гайдна). Вокальные циклы композиторов-романтиков, несомненно, служат хорошим подспорьем в воспитании культуры академического пения и художественного вкуса (песни Э.Грига, Ф.Шуберта, Р.Шумана и др.). Не следует избегать включения в детский репертуар и разнообразных жанров русской вокальной музыки XIX-XX веков (произведения А.Алябьева, А.Варламова, А.Гурилёва, Ц.Кюи и др.). Наряду с этим классическим репертуаром современные авторские композиции в репертуарном списке представляют особый музыкальный материал, требующий всесторонней вокальной подготовки. Современная академическая вокальная музыка, отвечая духу нашего времени, расширяет исполнительские границы, требует качественного отношения к песням и романсам, соответствует программным требованиям завершающего школьного этапа обучения [9].

При освоении вокального репертуара такого типа неизбежны исполнительские ограничения, вызванные техническими сложностями вокальной партии, объективными возрастными и физиологическими причинами. Сегодняшние молодые исполнители легко усваивают близкий им музыкальный язык современной вокальной музыки, насыщенной диссонансным гармоническим звучанием, хроматизированно усложненной мелодией. Сочинения Е.Подгайца, А.Ермолова, Е.Зарицкой, И.Казанцевой И.Хрисаниди и др. постепенно становятся базовым музыкальным материалом в формировании интонационно-исполнительского актива.

Одним из обязательных компонентов вокального репертуара для детей также являются современные обработки и аранжировки песен народов мира, содержащие самобытный национальный колорит, проявляющийся через интонационно-смысловое содержание, метроритмическую организацию, ладово-гармоническое многообразие. Такой вокальный материал позволяет познакомить учеников с разнообразными составляющими национальных культур, осмыслить их своеобразный колорит, что необходимо в условиях тенденций, ведущих к отсутствию патриотических чувств у подрастающего поколения. Сегодня популярны оригинальные аранжировки и обработки народно-песенного материала российских авторов: А.В.Федорова, Л.А.Семёновой, В.М.Григоренко, А.С.Широкова и др.

Педагогический опыт и анализ работы педагогов-практиков позволяют обозначить наиболее важные методические аспекты процесса овладения вокальным репертуаром. Одной из первоочередных задач на этапе ознакомления с произведением выступает задача активизации внимания к изучению поэтического текста. Отделив его от музыкальной ткани, необходимо сосредоточиться на художественном содержании стихотворения, его поэтической красоте. В текст необходимо не просто вчитаться и разобраться в логике строения, важно выразительно декламируя его вслух найти смысловые и интонационные доминанты,

которые помогут составить драматургический исполнительский план. Декламацию текста необходимо осуществлять в авторской метроритмической организации вокального сочинения, расставляя верные акценты, ощущая частные и общие кульминации, мысленно предваряя последующее вокальное воплощение произведения.

Следующим этапом вокальной работы выступает анализ средств выразительности музыкального текста: особенностей мелодической и гармонической ткани, метроритмической структуры, осмысление развития мелодии, агогических изменений, динамического плана. Художественно-техническое постижение произведения должно осуществляться с одновременно точным воспроизведением музыкального и поэтического текста, а также формированием вокальных навыков: звукообразования, звуковедения, дыхания, вокальной позиции и др.

Обобщая вышесказанное, важно выделить приоритеты, преобладающие в комплексном подходе вокалистов-педагогов к подбору репертуара: - продуманность, - постепенность, - последовательность, - посильность. Исполнительский репертуар при этом должен соответствовать вокально-техническому и художественному уровням обучающихся.

Современный репертуар за прошедшие десятилетия значительно обогатился. Сегодня для детей создается большое количество замечательных песен и камерной музыки, соответствующих целям и задачам детской вокальной педагогики. Современный детский репертуар должен включаться в репертуар с первых лет обучения, так как эти произведения вполне доступны для детского восприятия и исполнения. Л.А. Баренбойм в своих трудах подчеркивал: «Современная музыка должна изучаться параллельно и одновременно с классикой, но, не обгоняя и не опережая её» [5, с. 117].

Анализ репертуарных программ юных солистов-вокалистов на отечественных фестивалях и конкурсах показывает частую повторяемость исполняемых произведений, пассивное использование музыки современных отечественных композиторов. Мировая глобализация и возможности творческих обменов позволяют педагогам знакомиться и анализировать репертуар европейских исполнителей, где, начиная с самого юного возраста, наряду с народными песнями и произведениями классиков, исполняются сочинения композиторов-современников. Таким образом, в детях воспитываются не только уважение и любовь к традиционной классической музыке, но понимание и восприятие современных тенденций. Необходимость данного процесса сложно переоценить.

Современная музыка имеет множество отличий от классических, привычных слуху категорий. Это выражается в поиске новых ладовых красок и ритмоформул, использовании инструментальных приемов изложения вокальной партии, оригинальной гармонической палитре, свободных формах строения произведений. Различия в воплощении музыкальных образов нуждаются в особой подготовке молодого исполнителя, воспитания культуры современного вокалиста-исполнителя.

К сожалению сегодня, многими педагогами отмечается так называемый «репертуарный голод», недостаток сочинений, в которых бы сочетались неоспоримые музыкально-поэтические достоинства и педагогическая целесообразность. «Нотные издания детского вокального репертуара не столь разнообразны, как, например, фортепианная литература. Стоит особо отметить дефицит новой нотной литературы для начинающих, в том числе самых маленьких певцов. Многие произведения, изданные для данного возраста, служат лишь поверхностной развлекательности, не имея целью формирование и развитие эстетического вкуса детей, их духовности» - отмечает художественный руководитель детской музыкально-хоровой школы «Весна» Н.В. Аверина [1].

В настоящий момент к решению проблемы репертуарного кризиса обратились многие отечественные композиторы. Активную позицию в области вокальных произведений для детей занимает союз композиторов – одна из старейших творческих организаций России. На сегодняшний день наряду с классиками детского репертуара, такими как В. Шанский, Ю. Чичков, Е. Крылатов, Г. Струве, Я. Дубравин, Г. Гладков, А. Журбин и др., создававшими свои произведения в основном в конце XX столетия, активно работают в детских жанрах и композиторы нового тысячелетия. Наиболее ярко в данной области проявили свой талант: Е. Подгайц, А. Ермолов, Е. Зарицкая, И. Хрисаниди, М. Славкин, В. Кикта, С. Стразов, В. Коровицын, С. Баневич, А. Ларин, Е. Стривовская и многие другие. Музыка, созданная этими авторами, представляет собой уникальное разнообразие форм и жанров, тем и образов, творческих авторских находок.

Музыкальный композиторский язык современных российских авторов доступен молодому поколению. Опыт доказывает, что ранее приобщение развивающихся вокалистов к творческому наследию отечественных композиторов, способствует повышению эффективности в музыкальном обучении, расширению и углублению постижения закономерных современных процессов искусства музыки в целом. «Исполнение произведений современного композитора требует полноценного музыкального представления о его творческом стиле, ознакомления как минимум с несколькими разнохарактерными произведениями, и только тогда, научившись понимать музыкальный язык конкретного композитора, юный музыкант постепенно проникается её образным миром и содержанием» [8, с. 24].

Исходя из основных принципов подбора репертуара, учитывая широту и многогранность данной проблемы, на основе анализа нотного материала современных отечественных композиторов, а также концертных программ вокальных фестивалей и конкурсов, автором предлагается обзор репертуарных возможностей в детском исполнительстве, который соответствует различным сторонам решения данной проблемы. Познакомимся подробнее с репертуаром некоторых современных отечественных композиторов, активно пишущих музыку в вокальных жанрах.

Ярко проявили себя молодые композиторы Санкт-Петербурга: член Союза композиторов России В. Коровицын и Заслуженный деятель искусств РФ С. Баневич. В творческом багаже авторов представлена музыка разных жанров, в том числе романсы и песни для детей. Их творческому почерку характерно преобладание яркого мелодического начала, неоклассический гармонический язык, традиционность в выборе музыкальных форм. Авторами созданы сборники детских песен и романсов, мюзиклы, детские оперы.

Член Союза Композиторов России, учредитель и художественный руководитель международного фестиваля-конкурса «Мы вместе» - А. Ермолов автор разнообразных песен, пользующихся большой популярностью у детских коллективов как в России так в ближнем и дальнем зарубежье. Автор активно пропагандирует свое творчество и предоставляет возможность его распространения в интернет пространстве, размещая на авторской странице свои многочисленные произведения для разной аудитории.

Руководитель шоу-группы «Саманта» и конкурса детской песни «День Рождения» (г. Санкт-Петербург), российский и белорусский композитор, заслуженный работник культуры РФ Е. Зарицкая находится в постоянном общении с молодыми исполнителями, что во многом определяет актуальность творческого амплуа и спектр интересов композитора. Автор активно работает в жанре романса и вокального цикла, а также создает мюзиклы и оперы для юных исполнителей. Являясь руководителем вокального коллектива, Е. Зарицкая чутко реагирует на запросы детской и юношеской аудитории, что отражается в ее творческом наследии.

Заслуженный работник культуры РФ, член Союза композиторов России, руководитель Детской хоровой студии Союза композиторов России «Преображение» - М. Славкин плодотворно работает не только в крупных вокально-музыкальных жанрах для юношества: мюзикл, водевиль, музыкальный спектакль, опера и др., но и активно создает циклы песен для детей, произведения в камерно-вокальных жанрах.

Член Союза композиторов РФ И. Хрисаниди - автор хоровых и инструментальных произведений, детских опер, а также многочисленных песен для детей. Вокальные произведения И.К. Хрисаниди прочно вошли в репертуар многих детских вокальных коллективов и российских солистов. Авторские песни для детей признаны лучшими на многих конкурсах и фестивалях. На сегодняшний день в свет вышли авторские сборники: «Семь нот радуги», «Дворянское гнездо», «Разноцветный мир», «Милый край», в которых собраны произведения различных стилевых и тематических направлений (патриотические, духовные, военные, школьная лирика, переложения классики в стиле блюз, фолк-джаз, романсы, эстрадные композиции).

Выводы. Проведенный исследовательский анализ особенностей работы с вокальным репертуаром в ДМШ, обобщение передового педагогического опыта в области актуализации требований к подбору репертуара в вокальном классе, подтверждают целесообразность включения в исполнительские программы учащихся ДМШ не только проверенных десятилетиями примеров классического и народного песенного творчества, но и лучших образцов вокального творчества современных российских композиторов.

Литература:

1. Аверина, Н.В. Проблема репертуара в детском вокально-хоровом исполнительстве / Аверина, Н.В.: автореф. дис. канд. искусств. – М., 1996.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Бабанский, Ю.К. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Белозерова, Г.И. Принципы формирования репертуара: к вопросу о репертуарной политике / Белозерова, Г.И. - Материалы научно- педагогической конференции. – Красноярск: КНУЦ, 2016. – 85 с.
4. Билль, А. Методические материалы для организаторов и педагогов детских вокальных студий / Билль, А. - Москва, 2003. - 148 с.
5. Вокальный репертуар в музыкальной школе. Вып. 1-5. Сост. В. Беляева. – М.: Мир и Музыка, 1998.
6. Гонтаренко, Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Гонтаренко, Н.Б. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 246 с.
7. Матвеева, Р.А. Классическая музыка в системе развития и воспитания детей раннего возраста: вопросы теории и практики / Матвеева, Р.А.: автореф. дис. канд. искусств. - М., 2008. - 24 с.
8. Ражников, В.Г. Резервы музыкальной педагогики / Ражников, В.Г. – М.: Знание, 1980. – 95 с.
9. Рогачева, Л.М. Проблемы подбора вокального репертуара: метод. Рекомендации / Рогачева, Л.М. - Егорьевск, 2009. - 128 с.
10. Фейгин, М.Е. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Фейгин, М.Е. – М.: Музыка. 1975. - 204 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Шостақ Марина Анатольевна

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблемам профессиональной подготовки будущих специалистов индустрии гостеприимства в высшей школе. В работе определены тенденции развития современного общества, образования и сферы туризма, среди которых одной из важнейших выделена тенденция цифровизации. Основной акцент в исследовании сделан на потребности формирования цифровой культуры будущих менеджеров индустрии гостеприимства. В рамках данного исследования определена сущность понятия цифровой культуры, отмечены методологические и методические аспекты ее формирования. В работе предложены этапы, цели деятельности и ее прогнозируемые результаты по формированию цифровой культуры будущих специалистов индустрии гостеприимства в процессе их профессионального образования высшей школе.

Ключевые слова: цифровизация общества, цифровизация образования, цифровизация сферы туризма и гостиничного бизнеса, цифровая культура, методологические подходы формирования цифровой культуры, профессиональная подготовка будущих менеджеров индустрии гостеприимства в высшей школе, этапы, содержание и результаты процесса формирования цифровой культуры будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Annotation. This research is devoted to the problems of professional training of future specialists in the hospitality industry in higher education. The paper identifies trends in the development of modern society, education and tourism, among which one of the most important is the trend of digitalization. The main focus of the study is on the need to form a digital culture of future managers of the hospitality industry. Within the framework of this research, the essence of the concept of digital culture is defined, methodological and methodological aspects of its formation are noted. The paper suggests the stages, goals of the activity and its projected results for the formation of a

digital culture of future specialists in the hospitality industry in the process of their professional education in higher education.

Keywords: digitalization of society, digitalization of education, digitalization of tourism and hotel business, digital culture, methodological approaches to the formation of digital culture, professional training of future managers of the hospitality industry in higher education, stages, content and results of the process of forming the digital culture of future specialists in the hospitality industry.

Введение. Современное развитие цивилизации характеризуется ускоренным прогрессом технологий, что вызывают закономерные изменения в жизни человечества и касаются всех сфер деятельности, в том числе и образовательной, которая становится основой и предпосылкой развития общества, объединенного общими ценностями и культурой.

Современный рынок труда больше не удовлетворяют сотрудники, умеющие лишь воспроизводить предыдущий опыт человечества. Сегодня возрастает спрос на специалистов, обладающих оригинальным мышлением, способных к нестандартным решениям, таких, которые умеют ориентироваться в информационном пространстве, работать в динамичных условиях. В связи с этим меняются приоритеты и требования к содержанию образования и компетентностей работников.

Одной из ведущих тенденций развития современного как мирового, так и отечественного социума является цифровизация. Данное понятие предусматривает переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую [2].

В развитии информационного общества качественное образование становится одним из главных факторов успеха, а педагог является одновременно и объектом, и проводником позитивных изменений. Эффективно осуществлять образовательный процесс, обеспечивать ответственное использование средств цифровых технологий для управления информацией, коммуникации, создание контента способна лишь информационно грамотная личность.

Тенденции всесторонней информатизации и цифровизации общества не обошли и сферу туризма и гостиничного бизнеса. Современные исследователи считают, что «применение возможностей цифровых технологий в туризме значительно повышает производительность, что ведет к существенной экономии временных, денежных и человеческих ресурсов. При этом происходит изменение структуры и функционального значения каналов продаж туристских услуг» [2, с. 158-159].

Учет тенденции цифровизации сферы туризма и гостиничной отрасли вызывает изменения к требованиям сотрудников указанной индустрии и предусматривает коррекцию содержания профессиональной подготовки будущих специалистов.

Так, сегодня одной из главных задач учреждений высшего профессионального образования, готовящих специалистов по туризму, является обеспечение их качественной и эффективной подготовки не только соответствующей нынешнему уровню цифровой экономики, а и опережающей его. Ввиду чего одним из компонентов профессиональной подготовки будущих менеджеров индустрии гостеприимства должно выступать в современных условиях формирование цифровой культуры студентов.

Анализ теоретических и методических педагогических трудов, посвященных аспектам формирования цифровой культуры будущих специалистов, позволяет говорить о том, что данный педагогический процесс носит системный технологический характер. Обеспечение его успешности и эффективности зависит от того педагогического инструментария, который применяется в ходе формирования цифровой культуры.

Специфика данного исследования заключается в изучении педагогического инструментария, обеспечение которого необходимо при реализации процесса формирования цифровой культуры будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Изложение основного материала статьи. Понятие «цифровая культура» было введено в научный обиход в 2000-х годах (2004, Т. О'Рейли (Т. O'Reilly) в связи с возникновением технологий Web 2.0 – второго поколения сетевых сервиса Интернета. Анализируемая в данном исследовании категория в современной научной литературе определяется не только как технологический, но и гуманитарный феномен.

Итак, цифровая культура – это феномен, в рамках которого все объекты функционируют с помощью цифровых устройств на основе принципа цифрового кодирования информации с помощью бинарного кода, что становится системообразующим фактором этой культуры [1, 5].

Цифровая культура личности специалиста – это, прежде всего, понимание современных технологий передачи информации, их функции и правильное использование их в работе или в повседневной жизни [7].

Одним из компонентов цифровой культуры личности исследователи определяют информационно-цифровую компетентность. В научной литературе данное понятие определяется как уверенное и одновременно критическое применение личностью информационно-коммуникационных технологий для создания, поиска, обработки, обмена информацией на работе, в публичном пространстве и частном общении.

Информационно-цифровая компетентность специалиста включает:

- информационную и медиа-грамотность;
- основы программирования;
- алгоритмическое мышление;
- умение работать с базами данных;
- навыки безопасности в сети и кибербезопасности;
- понимание этики работы с информацией (авторское право, интеллектуальная собственность и тому подобное);

- умение активно применять различные информационные и цифровые технологии при реализации профессионально-значимых задач.

Для решения задач подготовки специалистов по туризму, обладающих отмеченными качествами, наряду с общепрофессиональными, гуманитарными и общекультурными учебными дисциплинами, в условиях цифровизации образования как нельзя лучше подходят дисциплины «Информатика» и «ИКТ в профессиональной деятельности» [4].

Однако, для оптимизации процесса подготовки студентов в условиях цифровой экономики необходим поиск новых методов, технологий и условий обучения не только этим дисциплинам, особенно важным для формирования цифровой культуры у студентов, а и условий оптимизации подготовки будущих менеджеров гостиничной индустрии [4].

Формирование цифровой культуры – это целенаправленный системный педагогический процесс, который подразумевает поэтапное внедрение дидактического инструментария для достижения промежуточных и конечных результатов.

Методологическую основу процесса формирования цифровой культуры будущих менеджеров индустрии туризма и гостиничного бизнеса составляют следующие подходы:

- культурологический;
- аксиологический;
- компетентностный;
- деятельностный;
- интегративный;
- гуманистический.

На основе анализа теоретических источников [3; 4; 6] определим основные этапы формирования цифровой культуры будущих менеджеров индустрии гостиничного бизнеса, содержание деятельности и промежуточные результаты анализируемого педагогического процесса (см. таблицу 1).

Таблица 1

Этапы формирования цифровой культуры будущих менеджеров гостиничного бизнеса

№ п/п	Этап	Цель деятельности в рамках этапа	Результат
1.	Этап идентификации в профессиональной цифровой среде.	Обеспечение условий для усвоения студентами профессионально-ориентированных знаний в области информационных и цифровых технологий и развитие исполнительских возможностей студента в цифровой среде.	- формирование интереса к предметам, интегративно направленных на формирование цифровой культуры; - формирование комплекса знаний, направленных на развитие цифровой грамотности студентов; - развитие способностей студентов, связанных с собственной деятельностью в цифровой среде; - формирование мотивации к деятельности в цифровой среде.
2.	Этап дифференциации и индивидуализации в профессиональной цифровой среде.	Формирование личностной значимости профессиональной деятельности в цифровой среде.	- соотнесение усвоенных знаний с действительным отношением к себе и другим в сфере информационных отношений; - формирование навыков саморегуляции профессиональной деятельности; - появление первых прогнозов и оценок собственных результатов деятельности в цифровой среде, направленные на формирование компонентов цифровой культуры.
3.	Этап персонализации в профессиональной цифровой среде.	Педагогическая деятельность направлена на развитие самосознания студента, адекватной самооценкой своей деятельности в цифровой среде.	- развитие персонализации; - формирование профессиональной самоидентификации в профессиональной цифровой среде; - повышение уровня сформированности цифровой культуры студентов.

Выводы. На основе вышеизложенного заключаем, что сегодня все сферы деятельности человека как в контексте отечественного социума, так и мирового, всецело охвачены тенденциями цифровизации и информатизации. Не составляет исключения и сферы гостиничного и туристического бизнеса. В этой связи одной и актуальных задач учреждений высшего профессионального образования, специализирующихся на подготовке будущих менеджеров гостиничного бизнеса, является формирование цифровой культуры студентов в рамках реализации их профессиональной подготовки.

Формирование цифровой культуры студентов указанной специализации – полифункциональный целенаправленный педагогический процесс. По нашему мнению, его эффективность будет выше при условии соблюдения его этапности и применения соответствующих технологий, позволяющих создать цифровую среду вуза.

Литература:

1. Басва Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа // Вопросы философии. – 2013. – № 5. – С. 75-83.
2. Гарифьянова В.И., Галимов А.М. Исследование возможностей цифровизации в индустрии международного туризма // Казанский вестник молодых учёных. – 2019. – Т 3, № 2. – С. 157-164.
3. Гнатышина, Е.В. Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 50-58.
4. Громыко Н. Интернет, постмодернизм и современное образование // Кентавр: Методологический и игротехнический альманах. – 2001. – № 27. – С. 260-275.
5. Гук А.А. Медийная культура как техногенный феномен, Медиа. Информация. Коммуникация (MIC), № 16, 2016. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kulturakak-tekhnogennyj-fenomen>

6. Колонтаевская, И.Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения / И.Ф. Колонтаевская, О.А. Исабекова // Наука 2014: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 26 января 2015 г.). – М.: Грифон, 2015. – С. 72-76.

7. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальный и образовательный аспекты. Международная электронная научно-практическая конференция, 30 октября 2019 / Под науч. ред. И.В. Кучерук. – Астрахань: Изд-во ООО ПКФ «Триада», 2019. – 256 с.

Педагогика

УДК 373.5.016

кандидат педагогических наук, доцент Шпиталевская Галина Романовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование сущности функционально-коммуникативного подхода к обучению родному языку и речевому развитию младших школьников, раскрыты понятия «подход» и «метод», «функциональный» и «коммуникативный»; проанализированы основы функционально-коммуникативного подхода к обучению языку: лингвистическая и психологическая. Раскрыты особенности функционального и коммуникативного подходов. Автор отмечает эффективность функционально-коммуникативного подхода в обучении родному языку и формировании речевых умений младших школьников.

Ключевые слова: функционально-коммуникативный подход, обучение родному языку, речевое развитие, младшие школьники.

Annotation. The article presents a theoretical substantiation of the essence of the functional-communicative approach to teaching the native language and speech development of primary schoolchildren, discloses the concepts of "approach" and "method", "functional" and "communicative"; analyzed the basics of the functional and communicative approach to language teaching: linguistic and psychological. The features of the functional and communicative approaches are revealed. The author notes the effectiveness of the functional-communicative approach in teaching the native language and the formation of speech skills of primary schoolchildren.

Keywords: functional-communicative approach, teaching the native language, speech development, younger students.

Введение. Модернизация общеобразовательной школы, новые подходы к обучению родному языку предполагают переориентировку этого процесса на практическую направленность, когда речевое развитие учащихся, в том числе младших школьников, преобладает над языковой теорией. В связи с этим первоочередная роль в методике обучения языку отводится коммуникативному подходу, ведущим принципом в процессе обучения родному языку становится развитие коммуникативной речи, что проявляется в способности школьников успешно пользоваться языком, всеми видами речевой деятельности в процессе общения, познания окружающего мира, решения жизненно важных задач, адаптации их к жизни в социальной среде.

Вопросам обучения родному языку и речевому развитию младших школьников в научной литературе уделяется значительное внимание: в лингвистической – А.В. Бондарко, А.А. Загнитко, Г.А. Золотова и др.; в психологической – Л.И. Айдарова, Л.С. Выготский, М.И. Жинкин, С.Ф. Жуйков, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др. Проблема функционально-коммуникативного подхода в практике языкового образования нашла отражение в научных трудах лингводидактов М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.С. Рождественского, А.В. Текучева, Н.А. Щербаковой и др.

В то же время вопросы функционально-коммуникативного подхода к обучению родному языку и речевому развитию младших школьников во взаимосвязи требуют дальнейшего рассмотрения и практического внедрения в начальное языковое образование и речевое развитие младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Идея функционально-коммуникативного подхода к обучению языку, по мнению многих исследователей (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.К. Маркова и др.), призвана стать стержневой в языковом образовании, и прежде всего в начальном обучении родному языку. В частности, М.Р. Львов отмечает, что такой подход позволит ученикам не только овладеть отдельными знаниями, но и усваивать эмоционально-выразительные возможности речи, научиться корректно и целесообразно употреблять известные им лексические и грамматические средства языка в высказываниях разного типа [6, с.13-14]. Однако в методике больше внимания уделяется проблеме формирования коммуникативных умений в процессе обучения языку, поскольку именно на это нацеливают действующие школьные программы по языку, а функционально-коммуникативный подход еще не нашел должного освещения в лингводидактике. Лишь отдельные вопросы его реализации раскрыто в работах, посвященных методике обучения русскому языку в школе (Г.С. Болгова, А.В. Бондарко, Е.А. Быстрова, В.Ю. Купалова, М.Р. Львов и др.).

В 80-90-х годах XX века весомый вклад в обоснование функционально-коммуникативной стратегии обучения сделано в методике преподавания иностранных языков. Глубоко и основательно обозначены исходные положения коммуникативного подхода в научных трудах Ю.И. Пассова [10], которые позволили интерпретировать его сквозь призму обучения родному языку.

Для выяснения сущности функционально-коммуникативного подхода важен анализ лингвистической, психологической и лингводидактической литературы, посвященной этой проблеме. Это обусловлено, прежде всего, тем, что лингвистическую основу функционально-коммуникативного подхода к обучению языку составляют исследования в области функциональной грамматики (А.В. Бондарко, А.А. Загнитко, Г.А. Золотова и др.); психологическую основу для реализации данного подхода дают работы психологов и психолингвистов о теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев,

А.Н. Леонтьев и др.) и психологию усвоения учащимися родного языка (Л.И. Айдарова, М.И. Жинкин, С.Ф. Жуйков, А.К. Маркова и др.). Условия и способы внедрения функционально-коммуникативного подхода в практику языкового образования освещены в научном наследии лингводидактов (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, М.С. Соловейчик, А.В. Текучев, Н.А. Щербакова и др.).

Термин «подход» трактуется в словарях как «совокупность приемов, способов воздействия на кого-, что-нибудь» [9, с. 470]; «Способ трактовки кого- или чего-либо; восприятия, понимания чего-то» [1, с. 193]. А.Ю. Купалова определяет это понятие, как «общую исходную концептуальную позицию, которая является решающей в рассмотрении и определении других подчиненных концептуальных положений» [4, с. 38].

Некоторые исследователи считают понятие «подход» и «метод» эквивалентными, равнозначными. М.Р. Львов отмечает, что хотя понятие «подход» и «метод» близки, но в целом первое является более широким, оно определяется как «общая теоретико-практическая позиция, обусловленная в концепции» [6, с. 206]. Дидактика определяет «подход» как стратегию обучения. В современной педагогической науке методы обучения рассматриваются как «способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач» [7, с. 171].

Выясним соотношение между терминами «функциональный» и «коммуникативный», которые часто используются учеными как взаимозаменяемые, поскольку лингвисты рассматривают языковые явления с точки зрения их функционирования в речи, а психолингвисты – именно речь, коммуникацию. Если рассматривать в оппозиции «статический подход» (структурное, формальный) и «динамический» (функциональный, коммуникативный), то понятия, обозначенные терминами «функциональный» и «коммуникативный», находятся по одну сторону.

Важными для раскрытия содержания коммуникативного подхода к процессу обучения языку являются исследования психологов, которые, начиная с конца 60-х годов XX века, рассматривают процесс общения как вид интерактивной деятельности человека. Как утверждает А.Н. Леонтьев, «для овладения предметом или явлением, необходимо осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении» [5, с. 536]. Из этого следует, что обучать языку необходимо в процессе речевой деятельности.

Рассматривая речь как деятельность в рамках общения (коммуникации), ведь только в этом случае оно становится мотивированным, А.Н. Леонтьев разрабатывает теорию речевой деятельности. Согласно ей, речевая деятельность, как и любая другая, характеризуется наличием мотива (для чего человек говорит), цели (чего хочет достичь в результате общения), структуры. Компоненты речевой деятельности, ее особенности и специфика функционирования получили свое развитие и конкретизацию в дальнейших исследованиях психологов и психолингвистов.

Отметим, что параллельно с развитием теории речевой деятельности, психологами разработана модель учебного процесса как деятельности. Результаты исследований позволили говорить о коммуникативном или коммуникативно-деятельностном подходе к обучению языку, который Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос определяют как «направление современной методики, опирающееся на положения теории деятельности», что «как объект обучения рассматривает речевую деятельность и предусматривает максимальный учет национальных, возрастных, индивидуально-психологических особенностей ученика как личности в процессе обучения» [8, с. 132].

В свете коммуникативного подхода М.Р. Львов считает необходимым подходить к языковым явлениям, изучение которых должно происходить не изолированно, а с учетом коммуникативной целесообразности, то есть, в речи, в тексте. Такой подход позволит не только осознавать изучаемое явление, но и использовать изученные языковые формы в ситуациях коммуникации. По словам М.Р. Львова, «Коммуникативный подход требует также изучения результатов использования этой формы, чтобы оценить ее информационную и выразительную силу. Это «обратная связь» в общении, живая, непосредственная реакция на речь» [6, с. 207].

Таким образом, о коммуникативном подходе можно говорить в том случае, если методика строится с опорой на живую речь, на устное и письменное общение, готовит школьников решать коммуникативные задачи, используя усвоенный языковой материал.

Очевидно, что категория коммуникативности является объединяющим началом, доминирующей идеей, которая уверенно утверждается в современной лингводидактике. Однако, как отмечает А.Ю. Купалова, для реализации коммуникативного подхода в обучении языку необходимо осмысление языковых средств в функциональном плане [4, с. 282].

В связи с этим выясним сущность понятия «функциональный подход». Термин «функциональный» предусматривает презентацию языкового явления не по форме, а по его функциям. Сущность функционального подхода к изучению языковых явлений некоторые методисты (И.Б. Игнатова, М.С. Ильин) видят в том, что в процессе реализации речевой деятельности все ее компоненты (в том числе и средства языка) должны рассматриваться с позиций их естественного функционирования в речи.

М.Р. Львов определяет функциональный подход к обучению родному языку как «такой отбор материала, способ его презентации, такое построение анализа речевых образцов, который не просто открывал перед школьниками структуры и механизмы, но и показывал их роль в передаче мысли, ее тончайших оттенков» [6, с. 244].

Также В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова, А.П. Еремеева, рассматривая эту проблему, утверждают, что функциональный подход к обучению родному языку обуславливает такой отбор теоретических сведений, при котором они рассматриваются в теоретическом и практическом аспектах. По мнению авторов, «теоретический аспект предполагает учитывать значимость понятий, выявлять их функции в языковой системе, насколько важно определенное понятие в процессе формирования других. Практический аспект предполагает формирование умений и навыков с учетом интересов развития речи, овладение навыками стилистики, орфографии, пунктуации, нормами культуры речи» [2, с. 26].

Таким образом, при функциональном подходе ученики должны понять назначение каждой единицы языка, каждой грамматической формы в речи и соответственно использовать их.

В последние десятилетия в методике обучения языку усиливается внимание к применению функционального подхода в учебном процессе. Ученые (Т.К. Донская, А.Ю. Купалова, М.Р. Львов и др.) сосредоточены на обосновании необходимости внедрения функционального подхода в школьное языковое образование и выявлении особенностей его реализации. Появились отдельные исследования, касающиеся применения функционального подхода к изучению грамматического материала в начальной школе.

Морфологические категории функционально раскрываются в основном на синтаксическом уровне, поэтому при практическом овладении языком необходимо уделять серьезное внимание осознанию школьниками синтаксической роли ее морфологических средств, что позволит успешно применять усвоенные языковые знания в речи, этим и будет обеспечиваться коммуникативная направленность обучения.

Всесомой для нашего исследования является мнение А.Ю. Купаловой о том, что применение функционального подхода к изучению родного языка является предпосылкой осуществления коммуникативно направленного обучения. Для достижения коммуникативной цели обучения языку необходимо обеспечить рассмотрение функциональных потенций языковых единиц и способов их реализации в речевой практике, осознание учащимися функциональных возможностей языковых единиц путем показа и анализа речевых образцов, целесообразное использование языковых средств в речи с учетом конкретных коммуникативных условий [4, с. 282].

В разрезе исследуемой проблемы ценной для нас была мысль А.В. Дудникова: «Если методика строится так, что каждая новая языковая единица или форма обосновывается через ее роль, функцию в выражении мысли говорящего, то правомерно говорить о функциональном подходе к изучению родного языка» [3, с. 15].

Рассмотрим особенности функционального и коммуникативного подходов.

Концептуальной основой функционального подхода является функциональная грамматика, коммуникативного – теория речевой деятельности.

По содержанию работы над языковым материалом функциональный подход рассматривает особенности функционирования языковых единиц в речи, а коммуникативный – коммуникативную целесообразность и значимость языковых единиц.

Функциональный подход реализуется при условии организации наблюдений над языковым материалом и осуществления анализа его. Условием реализации коммуникативного подхода является развертывание процесса обучения языку как процесса речевой коммуникации.

Цель применения функционального подхода – формирование умений осмысленно и целесообразно использовать языковые единицы в речи, а коммуникативного подхода – формирование умений учащихся решать коммуникативные задачи.

Учитывая выделенные особенности функционального и коммуникативного подходов, можем утверждать о целесообразности и логичности их интеграции генетической взаимосвязанности и взаимозависимости. По функциональному подходу к представлению языкового материала, прежде всего, требуется выяснить степень его коммуникативной значимости, а по коммуникативному подходу, в свою очередь, необходимо установить, как функционирует определенная языковая единица, ее особенности. Это способствует формированию сознательного отношения учащихся к языковым единицам и явлениям, понимания их функций в речи, умений использовать их в речевой практике.

Выводы. Таким образом, можем сделать выводы, что функционально-коммуникативный подход к обучению родному языку является наиболее эффективным, поскольку обеспечивает практическую направленность обучения языку, сознательное овладение им как средством общения, создает основу для формирования речи младших школьников; реализация функционально-коммуникативного подхода в процессе обучения родному языку предполагает раскрытие функциональных особенностей и коммуникативного назначения языковых средств и развитие речевых умений младших школьников путем осуществления ими речевой деятельности; с позиций функционально-коммуникативного подхода процесс обучения родному языку строится на основании реального процесса общения, являясь моделью процесса речевой коммуникации; функционально-коммуникативный подход основывается на принципах коммуникативной направленности обучения, взаимосвязи языковых знаний и речевых коммуникативных умений, умении определять и понимать функции языковых единиц, развития языкового чутья, которые обуславливают выбор методов и приемов, обеспечивающих достижение коммуникативной цели обучения родному языку.

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов // О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д., Еремеева А.П. Лингвометодические основы преподавания русского языка в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Под ред. В.В. Бабайцевой. – М.: НИИ школ, 1980. – 79 с.
3. Дудников А.В. Комплексный подход к изучению лексики, словообразования и морфологии как средство развития связной речи учащихся / А.В. Дудников // Комплексный подход как средство оптимального решения важнейших вопросов методики преподавания русского языка и литературы: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1989. – С. 3-16.
4. Купалова А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского языка в школе // Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя / Авт. сост. М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1996. – С. 282-283.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики // А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
6. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.
7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студ. педвузов и колледжей. – Изд. второе, исправленное и дополненное. – М.: РОСТ СКРИН, 1997. – 256 с.
8. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др. Под ред. Т.А. Ладыженской. 2 изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Б. Шведовой. – 18 изд. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 378

старший преподаватель Яновская Галина Самойловна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Улучшение качества профессиональной подготовки - одна из наиболее важных проблем, решением которых занимаются специалисты во всех высших учебных заведениях страны. Выпускник должен не только получить знания в полном объеме, но и должен уметь самостоятельно приобретать научные знания для дальнейшего совершенствования профессиональной квалификации. В связи с реорганизацией образовательного процесса в вузах все более весомой становится доля самостоятельной активности учащихся, одной из форм которой выступает презентация. В данном случае презентация носит не только информативный характер, но и позволяет оценить эффективность усвоения программы курса по «Иностранному языку» одновременно как преподавателю, так и одногруппникам. В статье показаны результаты наблюдений и исследования, проводившегося среди студентов кафедры И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московского Авиационного Института (национального исследовательского университета). Автор по его итогам оценил уровень организации самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку через применение метода презентации, распределил ответы и пришел к полезным выводам относительно эффективности применения такого типа активности на занятиях.

Ключевые слова: самостоятельная работа, метод презентации, иностранный язык, профессиональная квалификация, преподаватель.

Annotation. Improving the quality of vocational training is one of the most important problems that are addressed by specialists in all higher education institutions of the country. The graduate must not only gain knowledge in full, but also must be able to independently acquire scientific knowledge for the further improvement of professional qualifications. In connection with the reorganization of the educational process in universities, the share of independent activity of students becomes more and more significant, one of the forms of which is presentation. In this case, the presentation is not only informative, but also allows you to assess the effectiveness of mastering the program of the course on "Foreign language" at the same time as the teacher and classmates. The article shows the results of observations and research conducted among the students of the Department I-11 "Foreign language for aerospace specialties" of the Moscow Aviation Institute (national research University). The author assessed the level of organization of independent work of students in the classroom in a foreign language through the use of the presentation method, distributed the answers and came to useful conclusions about the effectiveness of this type of activity in the classroom.

Keywords: independent work, presentation method, foreign language, professional qualification, teacher.

Введение. Перспектива перехода на новые государственные стандарты образования усиливает значимость самостоятельной работы как немаловажной части процесса обучения в вузе: увеличивается объем самостоятельной работы студентов и количество времени, которое отводится на нее в структуре учебных планов и программ. В связи с этим особую значимость обретает создание и введение новых способов самостоятельной активности студентов [3, с. 40].

Индивидуальная подготовка для студентов как способ заинтересованного и целенаправленного изучения новых тем и развитие умений без участия в этом процессе преподавателей сегодня становится особо актуальной в условиях движения к компетентностной модели образования, в связи с чем выявляется необходимость отказа от так называемой «знаниевой» парадигмы с акцентом на малую активность учащегося в пользу системно-деятельностного, личностно-ориентированного преподавания, которое позволяет раскрыть творческий потенциал каждого студента. Поскольку в настоящее время в процессе получения знаний в вузах активно используются компьютерные технологии, для более наглядного представления результатов изучения той или иной темы с регулярным применением лексико-грамматического материала по иностранному языку, рекомендуется использовать технические средства и посредством их представлять результаты в форме компьютерной презентации [1, с. 120]. Учебный процесс должен быть ориентирован как на развитие способности использовать различные приёмы интеллектуальной деятельности, позволяющие профессионально выполнять свои обязанности как специалисту высокого уровня, так и на формирование схем коммуникативного поведения [5, с. 201].

Изложение основного материала статьи. Работа над презентациями в ходе занятий по иностранному языку включает не только теорию, но и практическую часть, которая заключается в изучении речевых инструментов и методологии публичных выступлений [4, с. 192]. В данной работе под презентацией следует понимать устное сообщение на иностранном языке для профессионально подготовленной аудитории [6, с. 207].

Для раскрытия темы работы было принято решение оценить уровень подготовки самостоятельных презентаций у студентов на занятиях по иностранному языку (кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей»). В исследовании участвовали 100 студентов третьего курса.

Так как чаще всего презентации готовятся в программе PowerPoint необходимо было оценить степень владения данной программой (рис. 1).

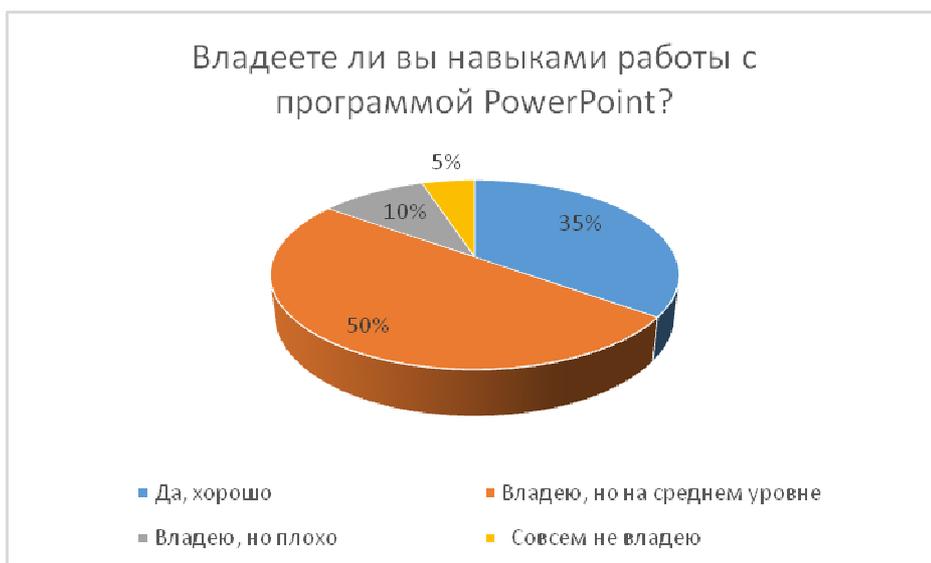


Рисунок 1. Оценка степени владения Power Point

Представленные ответы показывают, что для большей части студентов работа с программой Power Point не представит труда. Кроме того 90% студентов уже готовили ранее презентации с использованием данной программы в школе или на других занятиях в ВУЗе.

Все опрошенные относятся положительно к использованию метода презентации на занятиях и считают данный метод эффективным в обучении.

Студенты положительно высказываются относительно возможности подготавливать презентации для занятий самостоятельно. 85% из них отметило, что их увлекает процесс изучения информации для будущей презентации по изучаемому языку, особенно подчеркнув важность повышения собственных знаний по предмету.

Следующий вопрос исследования был направлен на оценку того, какие навыки больше всего поможет учащимся развить работа над презентациями по иностранному языку. Распределение ответов представлено на рисунке 2.



Рисунок 2. Оценка того, какие навыки больше всего поможет учащимся развить подготовка презентации по иностранному языку

Несмотря на положительный отклик студентов на использование самостоятельной подготовки выступлений с презентацией по «Иностранному языку», нередко данный процесс вызывает затруднения. Чаще всего они связаны с плохим знанием иностранного языка, а именно лексико-грамматических особенностей построения предложений, также больше всего трудностей вызывает у студентов аудирование, так как выступление с презентацией происходит на иностранном языке перед одногруппниками и преподавателем (так ответило 55% респондентов). Чтобы помочь учащемуся сделать свою презентацию успешной и запоминающейся, необходимо предоставить им алгоритмы применения стилистических ораторских приемов и ознакомить их с синтаксическими конструкциями [2, с. 405].

Это приводит к тому, что многие выступающие испытывают стеснение при выступлении с презентацией (30% ответов), что так же связано с психо-физиологическими особенностями каждого конкретного студента. 15% студентов недостаточно хорошо знают правила подготовки презентации (последовательность слайдов, объем их наполнения, длительность выступления, умение отсортировать наиболее важную информацию, оформление слайдов и т.д.).

Выводы. Учитывая всю вышеизложенную информацию, выводы об организации самостоятельной работы можно сделать вполне определенные. Студентам такой вид учебной работы показан для развития речевых навыков в изучаемом языке, а также для тренировки публичных выступлений, без которых трудно представить современную научную и профессиональную деятельность. Кроме того, творческие задачи, поставленные перед учащимся, мотивируют его на креативный подход к их исследованию и решению поставленных целей, и помогают быстрее и эффективнее овладеть новым материалом.

Литература:

1. Вороничева Е.Н. Подготовка тематической презентации как форма самостоятельной работы студентов. *Russian Agricultural Science Review*. 2015. Т. 5. № 5-2. С. 120-122.

2. Карамышева С.Г. Презентация как способ интенсификации учебной деятельности студентов неязыковых ВУЗов / В сб.: Научное обеспечение агропромышленного комплекса // сб. статей по материалам 72-й научно-практической конференции преподавателей по итогам НИР за 2016 г. С. 405-406.

3. Ковальская А.Э. Подготовка презентации как способ организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по иностранному языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 31. С. 40-44.

4. Наумова О.В. Презентация как важный элемент формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового ВУЗа / В сборнике: Гуманитарные технологии в современном мире /Сб. материалов VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 191-193.

5. Федорова Н.Ю. Обучение студентов подготовке устного сообщения с использованием мультимедийной презентации на иностранном языке (направление «реклама и связи с общественностью в отрасли природопользования») / В сборнике: Труды экономического и социально-гуманитарного факультета РГГМУ. - Санкт-Петербург, 2013. С. 200-205.

6. Яновская Г.С. Подготовка успешной презентации на студенческой научно-практической конференции для студентов инженерных специальностей // Современный ученый. 2019. № 3. С. 206-210.

Психология

УДК 377.8

старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Алаева Мария Васильевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций. Акцент ставится на необходимости целенаправленной профориентационной работы со старшеклассниками в рамках профильного обучения. Представлены результаты эмпирического исследования по внедрению социально-психологической программы на формирование показателей профессионального самоопределения. В итоге пилотного исследования получена положительная динамика таких показателей, как уровень сформированности профессионального плана и осознанности выбора профессии, уровень осознанности профессиональных интересов и адекватность соотношения их со своими способностями.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, профильное обучение, профессиональный интерес.

Annotation. The article examines the relevance of professional self-determination of students in schools. It is important to conduct career guidance work with high school students. The results of an empirical study on the implementation of a program for the formation of professional self-determination. gave positive dynamics in terms of indicators: the level of formation of a professional plan, awareness of the choice of profession, the level of awareness of professional interests and their correlation with abilities.

Keywords: professional self-determination, choice of profession, specialized training, professional interest.

Введение. Проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников продолжает оставаться актуальной. Об этом пишут ряд ученых (О.А. Капина [3], Т.М. Чурекова [7], В.С. Шаповалова [8] и др.).

Старшая школа является особым образовательным пространством, в рамках которого завершается формирование социально адаптированной личности и происходит профессиональное, социальное и гражданское самоопределение юношей и девушек.

В новых социально-экономических условиях влияние рыночных отношений на профессиональную ориентацию учащихся, на процесс их профессионального самоопределения осуществляется, прежде всего, через рынок труда. В настоящее время, в силу высокой подвижности конъюнктуры рынка, очевидно, что специалист должен быть профессионально мобильным и лично гибким. Развитие производственных технологий привело к существенному изменению квалификационных требований к работникам, пониманию профессиональных знаний, умений и навыков.

В данных условиях все отчетливее наблюдается несоответствие между возрастающей сложностью мира и способностью выпускника общеобразовательной организации ориентироваться в нем. Это выдвигает перед

школой задачу подготовки выпускника, способного адекватно реагировать на изменения окружающего мира, вооруженного практико-ориентированными знаниями, которые позволяют ему реализовать свои потенциальные возможности.

В связи с этим, целью профессиональной ориентации молодежи в рамках общеобразовательной школы является формирование у учащихся способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую особенностям и запросам рынка труда, а также личностным особенностям.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе одной из актуальных задач современного образования становится профилизация старшей ступени общеобразовательной школы [1; 4; 5; 6]. При этом обозначены лишь общие, в определенной мере противоречивые подходы к решению данной задачи: с одной стороны, в федеральных образовательных стандартах определен профильный уровень содержания обучения, овладеть которым могут далеко не все школьники; с другой – необходимо обеспечить условия для свободного выбора каждым старшеклассником лично-значимого содержания образования, помочь выпускнику в полноценном профессиональном самоопределении.

Профильное обучение представляет собой самую жизнеспособную и перспективную новацию в образовании, в успешной реализации которой заинтересованы не только участники образовательного процесса, но и учреждения профессионального образования, работодатели, государство в целом. Профильное обучение – это и средство индивидуализации и дифференциации получения образования, при котором учащиеся на выпускном этапе могут выбрать направление (профиль), соответствующее их потребностям, склонностям, способностям, познавательным интересам и желаниям на пути профессионального самоопределения и выбора, что дает возможность построить индивидуальную программу обучения школьников.

Важной задачей, по мнению ряда авторов [1; 5; 6], является предпрофильная подготовка, позволяющая школьникам осознанно выбрать профиль обучения, то есть, по сути, совершить первичное профессиональное самоопределение. От этого выбора в немалой степени зависит и успешность обучения в старших классах, и подготовка учащихся к последующему этапу образованию, а в целом и к будущей профессиональной деятельности.

Важно отметить, что выбор профиля обучения учащиеся совершают часто интуитивно, под влиянием случайных факторов. Поэтому создатели системы профильного обучения обоснованно подчеркивают, что обучающихся необходимо заранее готовить к осознанному определению профиля обучения, сообразуясь с их возрастными особенностями.

Однако на практике не ведется системная работа по выбору профиля обучения, это обусловлено в частности недостаточным знакомством администрации, педагогов, психологов с имеющимися в данной области разработками, отсутствием комплексных программ формирования профессионального определения.

В связи с этим нами была разработана и апробирована программа формирования профессионального самоопределения учащихся старших классов.

Мы предположили, что специально организованная профориентационная работа с учащимися профильных классов будет способствовать повышению уровня сформированности основных показателей профессионального самоопределения.

В качестве основных критериев готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению было выделено следующее: определение профессионального плана, осознанность выбора профессии, наличие профессиональных интересов, представления о своих способностях и соотношении между профессиональными интересами и представлениями о своих способностях [9].

В ходе исследования были выбраны следующие методы:

– теоретические: анализ и обобщение литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: анкета опантанта, методика «Ориентация», методика «Профиль» Г. Резапкиной (модификация методики «Карта интересов» А. Голомштока);

– методы математической обработки данных, включающие количественный анализ экспериментальных данных и проверку достоверности различий с помощью F^* критерия – углового преобразования Фишера, H – критерия Крускала-Уоллиса и t – критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Экспериментальной базой исследования явилось общеобразовательное учреждение МОУ «Лицей № 7» г. Саранска. В исследовании приняли участие 46 испытуемых (ученики 11-х классов) из них 14 учащихся информационного класса (экспериментальная группа), 13 – лицейного (контрольная группа 1), 19 – общеобразовательного (контрольная группа 2) классов.

По замыслу исследования была проведена работа по активизации процесса профессионального самоопределения учащихся профильных классов по программе, предложенной Г. А. Винокуровой [9].

Целью программы является формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки и на этапе выбора профессии.

Данная программа подготовки к профессиональному выбору учащихся старших классов предполагает 4 этапа.

Первый этап – установочно-диагностический, реализация которого осуществлялась через применение эмпирических способов диагностики профессиональной направленности и интересов старшеклассников.

Второй этап – формирующий, включающий профориентационные занятия, объединенных в три блока.

1 блок – формирование у учащихся представлений о современном мире профессий, профессиональных требованиях, о рынке труда и учебном пространстве.

2 блок – выявление профессиональных интересов, предпочтений и склонностей, изучение личностных особенностей и способностей учащихся.

3 блок – обучение стратегии выбора профессии, выработка навыков принятия решения.

Третий этап – обобщающе-закрепляющий в виде итоговых мероприятий.

Четвертый этап – оценка эффективности реализованной программы.

По своей структуре занятия состоят из следующих частей: ритуал приветствия, рефлексия прошлого занятия, разминка, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия и ритуал прощания. В программу включен цикл из 16 занятий, продолжительностью 45-60 минут по два занятия в неделю.

Занятия организуются с учетом основных принципов социально-психологического тренинга и методов активного обучения [2; 3].

Рассмотрим полученные результаты.

В ходе анализа данных исследования выявлены различия между выборками по показателям: осознанность выбора профессии (методика «Анкета опантанта») и «соотношение между профессиональными интересами и представлениями о своих способностях» (методика «Ориентация»), эта разница наиболее значима между показателями экспериментальной и контрольной группой 1 (лицейный класс). Выявленные различия достоверны на 5% уровне (достоверность устанавливалась с помощью Н – критерия Крускала-Уоллиса и ϕ^* критерия – углового преобразования Фишера).

Соотношение данных до и после формирующего эксперимента позволило говорить о том, что в экспериментальной группе происходит существенный позитивный сдвиг по показателям «сформированность профессионального плана» и «осознанность выбора профессии» достоверный на 1% ($N = 3,25$) и 5% ($N = 2,91$) уровнях (достоверность устанавливалась с помощью t – критерия Стьюдента для зависимых выборок). Данные приведены в таблице 1.

Анализ данных полученных по показателям «сформированность профессиональных интересов», «представлений о своих способностях» и «соотношение профессиональных интересов и представлений о своих способностях» показал, что после проведения формирующего эксперимента происходит существенный позитивный сдвиг по показателю сформированность профессиональных интересов (методика «Профиль» Г. Резапкиной); полученные данные достоверны на 5% ($\phi = 1,72$) уровне (достоверность устанавливалась с помощью ϕ^* критерия – углового преобразования Фишера). Данные приведены в таблице 2.

Таблица 1

Показатели достоверности различий в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

Показатели (методика)	Среднегрупповые показатели по t критерию		Величина и значение критерия
	Σd	Σd^2	
Сформированность профессионального плана («Анкета опантанта»).	11	19	3,25**
Осознанность выбора («Анкета опантанта»).	12	26	2,91*

Примечание: $p \leq 0,05^*$ (2,160); $p \leq 0,01^{**}$ (3,012)

Таблица 2

Показатели достоверности различий в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

Показатели сформированности (методика)	До эксперимента	После эксперимента	ϕ^*
	$\phi 1$	$\phi 2$	
Профессиональные интересы («Профиль» Г. Резапкиной).	1,713	2,366	1,72*
Профессиональные интересы («Ориентация»).	2,013	2,366	0,93
Представления о своих способностях («Ориентация»).	2,598	2,598	0,22
Соотношение профессиональных интересов и представлений о своих способностях («Ориентация»).	2,180	2,598	1,11

Примечание: $p \leq 0,05^*$ (1,64); $p \leq 0,01^{**}$ (2,31)

Выводы. Так, на протяжении всей статьи говорится о профессиональном самоопределении как о становлении социально-профессиональных потребностей и отношения к будущей деятельности, к выбору профессии. Выбор профессии как этап и состояние для выпускников современных школ осуществляется в процессе предпрофильной и профильной подготовки, которую возможно организовать и получить обучающимся в условиях общеобразовательных организаций.

Контрольный эксперимент, проведенный после осуществления целенаправленной работы по программе, позволил выявить позитивные сдвиги в развитии показателей профессионального самоопределения учащихся экспериментальной группы:

- повысились уровень сформированности профессионального плана, уровень осознанности выбора профессии;
- повысился уровень осознанности профессиональных интересов и адекватность соотнесения их со своими способностями.

Таким образом, на основании полученных результатов мы можем говорить о том, что специально организованная работа по активизации профессионального самоопределения является эффективным способом формирования готовности старшеклассников к выбору профессии.

Литература:

1. Артюхова, И.С. Предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов / И.С. Артюхова // Школьный психолог. – 2005. – № 29. – С. 20-30.

2. Деева, Е.М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе : практикум / Е.М. Деева. – Ульяновск: Улгу, 2015. – 116 с.
3. Капина, О.А. Выбор профессии: теория и практика психологического сопровождения подростков в условиях малого города: учеб. пособие / О.А. Капина. – Архангельск: САФУ, 2014. – 100 с.
4. Карпушин, Н. Муниципальная модель профильного обучения / Н. Карпушин, Л. Гаджиева, И. Лебедева // Народное образование. – 2005. – № 10. – С. 98-103.
5. Колесников, Н. Профильная и предпрофильная подготовка / Н. Колесников, Е. Ермолаев // Народное образование. – 2004. – №1. – С. 97-101.
6. Серебренников, Л. Содержание предпрофильной подготовки школьников / Л. Серебренников // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 127-132.
7. Чурекова, Т.М. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие / Т.М. Чурекова, Г.А. Грязнова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. – 162 с.
8. Шаповалова, В.С. Профессиональное самоопределение школьников: теория, история, практика: монография / В.С. Шаповалова, И.В. Чельшева; под ред. В.С. Шаповаловой. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 394 с.
9. Яшкова, А.Н. Психологическое сопровождение профильного обучения: методическое пособие / А.Н. Яшкова, М.И. Каргин, Г.А. Винокурова. – Мордов. гос. гед. ин-т. – Саранск, 2006. – 112 с.

Психология

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
аспирант Курилкина Екатерина Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки и психологические особенности развития креативности будущих педагогов дошкольного образования в рамках освоения ими основной профессиональной образовательной программы в вузе. Авторы приводят результаты анализа современного образовательного контекста, нормативно-правовой базы и, основываясь на его результатах, обуславливают психолого-педагогическую доминанту в процессе развития креативность. Креативность представляется основным качеством личностно-профессионального становления будущего педагога, обеспечивающим его дальнейшую эффективную профессиональную деятельность, саморазвитие и самообразование. Также данный анализ служит предпосылкой для разработки, апробации и внедрения модели развития креативности, содержательный блок которой будет представлен нетрадиционными техниками изобразительного искусства: sand-art, эрбу и др.

Ключевые слова: психологические особенности, образовательный процесс, педагог дошкольного образования, креативность, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article examines the prerequisites and psychological characteristics of the development of creativity of future teachers of preschool education in the framework of their mastering the main professional educational program at the university. The authors provide the results of the analysis of the modern educational context, the regulatory framework and, based on its results, determine the psychological and pedagogical dominant in the development process of creativity. Creativity is proposed as the main quality of the personal and professional formation of a future teacher, ensuring further effective professional activity, self-development and self-education. Also, this analysis serves as a prerequisite for the development, testing and implementation of a model for the development of creativity, the content block of which will be represented by non-traditional visual arts techniques: sand-art, erbu, etc.

Keywords: psychological characteristics, educational process, preschool teacher, creativity, psychological and pedagogical conditions.

Введение. В современном образовательном пространстве формулируются и апробируются новые требования к подготовке будущих педагогов дошкольного образования в вузе. Становится очевидным факт, что стандартного набора узкоспециализированных знаний, дидактических единиц недостаточно для эффективной подготовки профессионала, готового работать в современных условиях многовекторности, многозадачности и вариативности в образовании. В этой связи особую актуальность приобретает создание особых психолого-педагогических условий в вузе, обеспечивающих интеграцию современных образовательных технологий, трендов и идей в реализацию основной профессиональной образовательной программы, равно как и личностно-профессиональное развитие обучающихся в ходе ее освоения.

Мы предполагаем, что психологические особенности развития личностных качеств будущих педагогов дошкольного образования лучше всего определяются через раскрытие их творческих способностей. Это подтверждает и требования ряда нормативно-правовых документов в области образования, обеспечивающих регулирование образовательного процесса в высших учебных заведениях. В частности, анализ требований профессиональных стандартов к содержанию педагогической деятельности позволил выявить, что креативное развитие — одна из важнейших задач обучения, для которой необходимо организовать специальную педагогическую среду. В ходе рассмотрения современного российского педагогического образования на основе анализа Главы 8 и Главы 10 «Закона об образовании в Российской Федерации» № 273 (ФЗ), ряда федеральных государственных образовательных стандартов, регламентирующих получение среднего профессионального и высшего педагогического образования мы вычленили в данных стандартах

формируемые компетенции, которые в дальнейшем позволят педагогу постоянно повышать и совершенствовать свой профессиональный уровень. В большинстве стандартов - это общая компетенция, формулируемая как способность к саморазвитию и самообразованию. Также было выявлено, что наиболее широкий спектр компетенций, обеспечивающих не только постдипломное профессиональное развитие, но и возможность возглавить профессиональное развитие коллег в микросообществе. Так же и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования указывает на необходимость формирования у обучающихся высших учебных заведений, творческого мышления. Образование ставит перед собой задачи по развитию у студентов таких качеств как креативность, познавательные способности и личностные характеристики.

Главная цель высшего педагогического образования — это подготовка квалифицированных педагогов, способных обнаруживать новые способы решения психолого-педагогических проблем, возникающих в их профессиональной деятельности.

Образование, которое получают студенты в педагогических вузах, дает им возможность воплотить свой творческий потенциал в профессиональной деятельности, самореализоваться, а также сформировать способность к саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни. Креативность студентов как будущих педагогов, таким образом, становится актуальной психолого-педагогической проблемой, изучаемой с разных научных ракурсов.

Изложение основного материала статьи. В работах В.И. Андреева, В.И. Загвязинского, И.Г. Калошиной, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна раскрыты методологические и теоретические основы креативного развития личности [1].

Э. де Боно и Я.А. Пономарев рассматривают творчество как процесс развития, П.И. Пидкасистый и И.Я. Лернер охарактеризовали составляющие креативной учебно-познавательной деятельности, М.М. Зиновкина и В.Г. Рындак А.В. Хуторской, изучали процесс формирования личности и ее творческого самовыражения [3, 6].

Основатель теории креативности Дж. Гилфорд [10], в своей теории описывает креативность как комплекс индивидуальных свойств, способствующих творческому мышлению. Ф. Баррон и Д. Харрингтон в своих работах писали, что «креативность — это умение адаптивно откликаться на потребность к другим подходам и другим результатам, что в большинстве случаев обусловлено личностью создателя и его внутренней движущей силой» [7].

Развитие творческого потенциала личности в психолого-педагогической литературе рассматривается в контексте других, более общих вопросов. Так, Д. Б. Богоявленская, Г. Линдсей и П. Торренс изучали креативность в психологии, анализируя признаки, особенности и факторы развивающие или сдерживающие ее [2, 12].

М.С. Емец раскрывает сущность готовности к педагогической деятельности, как компонент профессионально-педагогического образования будущих педагогов дошкольного образования [5], Л.А. Угарова изучала профессиональную компетентность будущих педагогов дошкольного образования, а в работах Е.Д. Крайновой представлены процессы индивидуальной деятельности будущих педагогов дошкольного образования.

Креативность будущих педагогов дошкольного образования не формируется спонтанно в ходе освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы. Изучая различные учебные разделы, осваивая специальные знания, мы получаем высококвалифицированного профессионала, но это не всегда означает, что в результате мы получим творческого выпускника. К задаче по формированию творческой составляющей нужно подходить комплексно. Во-первых, в процессе обучения следует использовать нестандартные способы организации учебного материала. Во-вторых, в соответствии с требованиями времени необходимо выйти за пределы стандартной аудитории, возможно даже образовательной организации, нужно создавать открытое и непрерывное воспитательное пространство. Наконец, в-третьих, необходимо формировать у обучающихся внутреннюю мотивацию к креативности. Следует подробно рассмотреть условия, необходимые для развития креативности будущих педагогов дошкольного образования [8].

В современной практике не существует однозначного определенного метода исследования уровня креативности, в связи с этим мы рассматриваем ее в неразрывной связи с креативным процессом, креативным продуктом, креативной личностью и креативной средой. Участвуя в креативном процессе, личность оживляется в креативной среде, принимая роль креативной личности и потом актуализируется в креативном продукте.

Исследуя психологические особенности формирования креативности в образовательном процессе, мы получили возможность описать такие категории, как малая или индивидуально-личностная креативность и большая или общественная креативность, а также первичная и вторичная креативность [9].

Существует достаточное количество подходов к созданию психолого-педагогических условий формирования креативности, в данной работе мы будем опираться на средовой, где основным обстоятельством возникновения творчества выступают условия внешней среды.

Основываясь на трудах ряда авторов, следует выделить организацию креативности обучающихся педагогического образования, состоящую из последовательно организованных элементов:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивный;
- праксиологический.

На основе анализа этих элементов мы конкретизируем понятие «креативность будущих педагогов дошкольного образования» как совокупность способностей к реорганизационной деятельности, которые базируются на желании к самовыражению и навыках и умениях в сфере педагогики и творчества, обладают способностями продуцировать принципиально новые и оригинальные идеи для решения проблем и достижения результатов в своей будущей профессии.

Формирование креативности будущих педагогов дошкольного образования, на сегодняшний день, видится нам сложной, но вполне решаемой проблемой. Особенности обучения педагогов дошкольного образования с активной позицией развития креативности, накладывают определенный отпечаток на построение процесса обучения, в котором следует соотнести педагогическую направленность обучения с

творческой направленностью, что сказывается на формировании креативности обучающихся, предусматривающее развитие и вербальной, и невербальной креативности [11].

В данной работе, для большей достоверности результатов, мы воспользовались педагогическим моделированием и предположили, что необходима структурно-содержательная модель формирования креативности педагогов дошкольного образования, которая включает цель, задачи, принципы, этапы, компоненты, формы, методы, средства, педагогические условия, критерии и результат. Реализация данной модели предоставит нам возможность расширить и совершенствовать знания обучающихся и повысить их мотивацию к обучению; наполнить качественно новыми идеями содержание педагогической подготовки студентов, разработать новые методы обучения, привести дополнения и изменения в материально-техническое оснащение образовательной программы и в организацию образовательной среды, способствовать проявлению креативности и оригинальности у обучающихся [4].

Мы полагаем, что результатом реализации предлагаемой модели будет является развитие творческих способностей и креативного мышления средствами песочной анимации.

Стартовая диагностика позволила выявить те качества педагогов, которые будут способствовать их мотивации к участию в реорганизации образовательной среды и деятельности в рамках нашей проблематики: возраст, образование и стаж работы в дошкольном образовании. Оценку творческого мышления у будущих педагогов мы предполагаем проводить с помощью теста Е. Торренса.

В результате ряда опросов студентов старших курсов, имеющих опыт работы с детьми в рамках производственной практики, мы выяснили, что многие из участников незнакомы с современными нетрадиционными техниками искусств, такими как sand-art, эрбу, песочная анимация.

Выводы. Таким образом, мы приходим к заключению, что развитие креативности будущих педагогов дошкольного образования имеет огромное значение для современного педагогического образования. Несмотря на большое количество противоречий, обусловленных социально-экономическими факторами, мы видим кардинальные позитивные изменения в образовательном пространстве. Все большее внимание уделяется личностно-профессиональному развитию будущих педагогов в процессе их обучения в вузе, индивидуализации и персонификации обучения, созданию благоприятных психолого-педагогических условий, которые в свою очередь помогут раскрыть индивидуальные творческие особенности каждого обучающегося.

Креативность является ведущим качеством в модели современного педагога-профессионала, соответственно необходимо учитывать психологические особенности ее формирования с учетом личностных и психофизиологических особенностей индивида. Предпосылками эффективного развития и совершенствования креативности не только как качества, но и как профессионального инструмента педагога послужит проектируемая нами модель, содержательный блок которой, основан на изучении нетрадиционных техник изобразительного искусства: sand-art, эрбу и др.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что развитие и совершенствование креативности будущих педагогов дошкольного образования возможно, если точно определить понятие креативности, выделить степени ее развития, разработать соответствующую программу формирования креативности будущих педагогов, а также определить и апробировать психолого-педагогические условия развития креативности педагогов дошкольного образования.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. - 3-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
3. Боно, Э. Курсы развития мышления / Э. Боно. — Мн.: ООО «Попурри», 2012. — 128 с.:ил.
4. Дунаева, Н.И. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях / Н.И. Дунаева, О.В. Суворова. Вестник Мининского университета Том 8, № 1, 2020.
5. Емец, М.С. Формирование готовности к педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования: авт. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.С. Емец; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т]. - Оренбург, 2011. - 24 с.
6. Пономарев, Я.А. Перспективы развития психологии творчества [Текст] / Я.А. Пономарев // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. - М.: Институт психологии РАН, 2006. - С. 145-276.
7. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. — 1998. — № 4. — С. 123-132.
8. Чуйкина Е.В. Развитие креативности у студентов колледжа / Е.В. Чуйкина // Молодой ученый. — 2016. — №7.6. — С. 257-259. — URL <https://moluch.ru/archive/111/27837/>
9. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms. N.Y.: Basic Books, 1992.
10. Guilford, J.P. Creative Talents / J.P. Guilford. - New York, 1986.
11. Suvorova, O.V.; Egorova, P.A.; Khrulev, A.E.; Sorokoumova, S.N.; Guseva, L.V. Personified experience as a prediction factor for professional and communicative qualities of students and future teachers YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE/ Issue: 46 Pages: 299-317 Published: JUN 2019 Document type: Article DOI: 10.17223/19996195/46/17
12. Torrance, E.P. The nature of creativity as manifest in the testing / E.P. Torrance // Sternberg R., Tardif T. (eds.). The nature of creativity. - Cambridge: Cambr. Press, 1988. - P. 43-75.

УДК 159.922

кандидат психологических наук Биктагирова Алсу Рашитовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

доктор психологических наук, доцент Дмитриева Людмила Геннадьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук Яковлева Нелля Анваровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ СОТРУДНИКОВ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА

Аннотация. В статье представлен анализ системы кадрового резерва и ее эффекты, изложены компоненты мотивационного профиля. Описаны результаты эмпирического исследования в строительной компании, в которой система кадрового резерва работает более 7 лет, респондентами выступили 78 сотрудников. Сформированы две выборки: сотрудники из числа кадрового резерва и сотрудники, не включенные в кадровый резерв строительной компании. Выявлено, что сотрудники, включенные в кадровый резерв, отличаются вовлеченностью в трудовой процесс, четким структурированием работы, стремлением к достижению успеха и самосовершенствованию, потребностью во влиянии и власти, признании. Для них не актуальна потребность в заработной плате и определенных условиях труда. У сотрудников, не включенных в резерв, низкий уровень вовлеченности в трудовой процесс, потребности во власти и признании, мотивации достижения успеха. Не заинтересованы в социальных контактах и стабильности взаимоотношений с коллегами, однако для них важно удовлетворение потребности в заработной плате и хороших условиях труда.

Ключевые слова: кадровый резерв, потребности, мотивационный профиль, вовлеченность, мотивация к успеху.

Annotation. The article presents an analysis of the personnel reserve system and its effects, and describes the components of the motivational profile. The article describes the results of an empirical study in a construction company where the personnel reserve system has been operating for more than 7 years, with 78 employees as respondents. Two samples were formed: employees from the personnel reserve and employees not included in the personnel reserve of the construction company. It is revealed that employees included in the personnel reserve are distinguished by their involvement in the labor process, clear structuring of work, the desire to achieve success and self-improvement, the need for influence and power, and recognition. For them, the need for wages and certain working conditions is not relevant. Employees who are not included in the reserve have a low level of involvement in the labor process, needs for power and recognition, and motivation to achieve success. They are not interested in social contacts and stable relationships with colleagues, but it is important for them to meet the need for wages and good working conditions.

Keywords: personnel reserve, needs, motivational profile, involvement, motivation to success.

Введение. Структурная перестройка экономики невозможна без создания эффективного механизма управления развитием кадрового потенциала, научной проработки методов кадрового обеспечения, а также принятия существования кадрового резерва как основного мотивационного фактора развития персонала. Известно, что в кризисных ситуациях в условиях жесткой конкурентной борьбы, побеждают те, у кого наиболее квалифицированный коллектив профессионалов, имеющий высокую степень мотивации, вовлеченности и лояльности к компании. Именно поэтому проработка основных мотивационных факторов, которые являются фундаментом для формирования качественного кадрового потенциала приобрели в настоящее время первостепенное по значимости место.

Анализ существующих подходов к изучению кадрового резерва, позволил выделить. Во-первых, кадровый резерв - это часть осведомленных и профессиональных сотрудников, которые готовы к управленческой деятельности и замещению вакантных должностей на высшем иерархическом уровне (М. Армстронг) [1]. Во-вторых, кадровый резерв рассматривается как сложное и многоаспектное явление, в котором основными эффектами стратегии управления человеческими ресурсами являются: развитие систем управления персоналом организации как нематериальный мотивационный фактор (А.А. Зыков) [9], (Д.Е. Мякушкин) [11], (Т. Мясоедова) [12]; планирование преемственности в управлении персоналом (Д. Беликова) [4]; развитие и расширение диапазона профессиональных навыков (А.Р. Биктагирова) [6]; управление эффективностью (работоспособностью) сотрудников (Т.Ю. Базаров) [3], (И. Еремина) [8] и систем вознаграждения (А.Я. Кибанова) [10]; предоставление работникам ответственности и самостоятельности в работе (Т.М. Анурина, Е.С. Андрианов) [2].

В системе разработки и функционирования кадрового резерва ведущую роль играет психологическая составляющая, и одним из доминирующих факторов выступает мотивационный аспект. Мотивационный профиль составляется посредством сопоставления значимости ряда мотивационных переменных. Мотивационный профиль Ш. Ричи и П. Мартин, представленный в труде «Управление мотивацией» включает двенадцать потребностей значимых для человека: высокий заработок и материальные блага; организованность работы и обратная связь; социальные связи; устойчивые и длительные взаимоотношения с группой людей; признание заслуг; постановка и достижение разумных целей; влияние и контроль над другими членами коллектива; разнообразие и перемены; самостоятельность; широта взглядов и интересная работа [13]. Важно отметить, мотивационный профиль сотрудника относительно устойчив, имеет последовательную причинно-следственную связь между мотивами и стимулами, кроме того сочетание мотивов синергически усиливают друг друга.

Изложение основного материала статьи. В контексте данной статьи центральная исследовательская задача заключается в изучении мотивационного профиля сотрудников, включенных и не включенных в кадровый резерв. В исследовании приняли участие 78 сотрудников строительной компании ООО Трест «Крупнопанельное домостроение» г. Уфы. Сформированы две выборки: сотрудники из числа кадрового

резерва и сотрудники, не входящие в резерв строительной компании. Стоит отметить, что система кадрового резерва в данной организации функционирует более 7 лет.

В качестве организационного метода использовался метод поперечных срезов. С целью получения эмпирических данных были применены следующие методики: «Изучение мотивационного профиля личности» для изучения выраженности основных потребностей у работников [13]; опросник Q12 позволяет оценить вовлеченность персонала (исследовательская группа Gallup www.gsl consulting.ru) [14]; диагностика мотивации к достижению успеха (Т. Элерс). Эмпирические данные обрабатывались в статистической программе SPSS 17.0.

В ходе проведения и обработки результатов нами было установлено.

I. Результаты исследования мотивационного профиля сотрудников строительной компании.

Обнаружены у сотрудников резерва доминирующие потребности:

- во власти и влиянии (92,5%). Такие работники безусловно нужны организации поскольку они будут стремиться развивать бизнес и двигать его вперед. Однако важно учитывать не только стремление человека к влиянию на окружающих людей, но и мотивацию данного влияния, а также насколько гуманно данное влияние и направлено ли оно на достижение целей организации или только личных интересов работника. Влияние на других людей сопровождается сопротивлением последних, поэтому важно, чтобы работник обладал способами влияния и приемами реализации собственной власти, оказывающих позитивное воздействие на подчиненных. Важно, чтобы сотрудники стремились конструктивно влиять на других людей для того, чтобы достичь цели организации;

- в социальных контактах и формировании, поддержании долгосрочных стабильных взаимоотношений (80%). Стремление к социальным контактам проявляется в том, что работники заинтересованы в общении с широким кругом коллег, легко устанавливают доверительные связи с партнерами, клиентами и коллегами. Такие работники склонны получать удовольствие и запас положительных эмоций при многочисленных контактах с окружающими людьми. Работники толерантны к шуму и суете, часто сопровождающие совместный труд. Удовлетворенность работой у таких сотрудников будет расти, если не ограничивать общение с коллегами и клиентами. Сотрудники, склонные испытывать потребность в формировании и поддержании долгосрочных стабильных взаимоотношений, стремятся к взаимоотношениям, повышающие моральный климат коллектива. Таким работникам легко будет взаимодействовать и выполнять свои трудовые обязанности в коллективе, в котором благоприятные рабочие и личные взаимоотношения, а также сложилась команда;

- в креативности (72,5%). Работники, желающие проявлять свою креативность выражают пылкость, любопытство и нетривиальное мышление. Однако авторы методики утверждают, что для использования креативности таких сотрудников важно, чтобы она была сфокусирована на задачах, решаемых в данном бизнесе. В противном случае использовать таких людей при решении профессиональных задач не представляется возможным, поскольку их идеи будут неприемлемыми и неправильными с позиции бизнеса;

- в разнообразии и переменах (70%). Сотрудники, стремящиеся к разнообразию, переменам склонны избегать рутинных, стремятся быть всегда готовыми к действиям, к любым переменам, находятся в приподнятом состоянии духа. Для таких сотрудников необходимо создавать условия, при которых у них будет постоянная возможность переключиться на какой-то другой вид деятельности, поскольку если они выполняют монотонный труд, то начинают испытывать скуку. Такие сотрудники часто на бессознательном уровне склонны уклоняться от планирования собственной деятельности. Работники будут полезны в том случае, когда организации необходимы перемены, когда постоянно нужен поток свежей энергии, проявление инициативы;

- ставить для себя сложные цели и достигать их (65%). Главная особенность таких работников заключается в том, что они стремятся всю работу выполнять самостоятельно. Они могут в добровольном порядке остаться работать сверхурочно и честно будут выкладываться в этот момент для достижения цели, поскольку сложные цели требуют повышенных затрат временных и трудовых ресурсов. Однако прежде, чем начать выполнять трудовую деятельность, такие работники стремятся осознать и понять, как цель можно измерить и оценить. В противном случае браться за выполнение данной деятельности они не будут. Таким сотрудникам очень сложно выполнять деятельность, не поддающаяся измерению. Достигнув цели работники несколько мгновений испытывают триумф, а затем переходят к постановке новой сложной цели и ее достижению. Однако таким сотрудникам сложно руководить, хотя они часто и занимают руководящие должности.

Выявлены потребности-аутсайдеры: в высокой заработной плате (25%); в четком структурировании работы (27,5%) и в интересной, общественно-полезной работе (30%).

В группе сотрудников, не входящие в резерв обнаружена доминирующая потребность в высокой заработной плате (70,2%). Сотрудники, испытывающие потребность в высокой заработной плате, склонны к выбору такого места работы, где будет высокое материальное вознаграждение, различные льготы и надбавки. Руководителю, прежде, чем обеспечивать удовлетворение данной потребности у сотрудника, важно убедиться, что данный сотрудник важен для организации и у него высокий уровень компетентности.

II. Результаты оценки вовлеченности персонала по опроснику Q12.

Вовлеченных в трудовую деятельность в группе сотрудников строительной отрасли, которые включены в кадровый резерв 90%, а в группе сотрудников строительной отрасли, не включенных в кадровый резерв только 33,8%. Данные сотрудники отмечали в своих ответах, что к их точке зрения прислушиваются, у них существует возможность профессионального и карьерного роста, работодатель ценит их личность в процессе взаимодействия, стратегия и миссия компании вызывает чувство значимости выполняемой деятельности. Есть друзья на работе, получают одобрение и похвалу от руководства.

Не вовлечены в трудовую деятельность в группе сотрудников строительной отрасли, включенных в кадровый резерв 10%, а в группе сотрудников строительной отрасли, не включенных в кадровый резерв - 66,2%. Такие сотрудники не знают, чего от них ожидает их работодатель, у них не всегда есть необходимый инструмент и материал, чтобы выполнить работу. Редко слышат похвалу в свой адрес от руководства, к ним редко прислушиваются в процессе выполнения трудовой деятельности, не заинтересованы в повышении квалификации.

III. Результаты изучения мотивации к достижению успеха.

В группе сотрудников, включенных в кадровый резерв 42,5%, и сотрудников строительной отрасли, не включенных в кадровый резерв 28,6% продемонстрировали умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха. Такие сотрудники теряют покой, если долго не получают задания, при выполнении рабочих поручений часто «ставят все на карту», стараются выполнять задания как можно скорее, порицание оказывает большее влияние на них, нежели похвала. Работники склонны полагаться только на самих себя, редко откладывают дела на потом, стараются принимать решения быстро. Работники с показателями среднего уровня мотивации к достижению успеха не проявляют строгости в отношении себя, доброжелательны, склонны отказываться от сложных поручений на работе, нуждаются в периодическом отдыхе, при возникновении препятствий на пути достижения цели часто отступают, выполняя сложные задания полагаются на помощь коллег, при принятии решений часто колеблются. Высокий уровень мотивации достижения успеха проявляется у сотрудников не обязательно в рамках работы в компании, а в хобби, увлечениях, а также в сфере межличностных отношений вне коллектива. Людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска. Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует достижению цели.

Далее перейдем к обсуждению статистической верификации гипотезы исследования. Выявление специфики содержания и строения мотивационного профиля сотрудников, проверялось в рамках корреляционного анализа Пирсона. Критические значения корреляционных взаимосвязей для выборки из 40 человек (включенных в резерв) 0,30 при $p \leq 0,05$ и 0,39 при $p \leq 0,01$; для выборки из 38 человек (не включенных в резерв) 0,33 при $p \leq 0,05$ и 0,42 при $p \leq 0,01$. Сопоставляемые переменные соответствуют условию нормального распределения.

Структура мотивационного профиля сотрудников, включенных в кадровый резерв: вовлеченность в трудовой процесс (0,725 при $p \leq 0,01$); потребность в самосовершенствовании (0,715 при $p \leq 0,01$); мотивация достижения успеха (0,770 при $p \leq 0,01$); потребность в интересной работе (0,683 при $p \leq 0,01$); потребность во влиятельности и власти (0,658 при $p \leq 0,01$); потребность в признании (0,416 при $p \leq 0,01$); потребность в четком структурировании работы (0,345 при $p \leq 0,01$); потребность в заработной плате (-0,511 при $p \leq 0,01$); потребность в условиях труда (-0,472 при $p \leq 0,01$). Итак, сотрудники кадрового резерва понимают важность работы, заинтересованы в наилучших результатах, стремятся совершенствоваться и оптимизировать трудовой процесс. Стоит отметить личную заинтересованность сотрудников в выполнении рабочего задания, независимы и ответственны, четко выполняют трудовые действия. Они должны точно знать, что от них требуется, так как недостаток информации или указаний является для них демотивирующим фактором. Персоналу компании важно удовлетворять потребность во власти и влиятельности, которая в работе проявляется посредством демонстрации конкурентной напористости и постоянном сравнении свои достижения с результатами сотрудников компании, также в стремлении влиять, руководить коллегами. Сознательно управляют собственным развитием, выражена тенденция к успеху. При такой профессиональной и личностной амбициозности нивелируется значимость потребности в заработной плате и условиях труда. Вероятнее всего, уровень дохода данной группы сотрудников выше чем у коллег и выступает неким «побочным» эффектом их профессионализма и собственно уверенности в востребованности как специалиста в организации, так и на рынке труда.

Важно отметить, что система кадрового резерва оказывается эффективной в том случае, когда она «построена на основе системного планирования, учитывает реальные кадровые потребности предприятия, пользуется безусловной поддержкой руководства и постоянно корректируется и обновляется в зависимости от изменений условий внешней и внутренней среды. Сочетание в рамках одной комплексной программы подготовки кадрового резерва традиционных подходов к обучению (как системы знаний) и социально-психологических программ подготовки (как системы развития и формирования корпоративной/управленческой позиции) будущих высококлассных специалистов позволяет наиболее эффективно осуществлять процесс развития организационного и управленческого потенциала предприятия» [6, с. 52].

Структура мотивационного профиля сотрудников, не входящие в кадровый резерв: вовлеченность в трудовой процесс (-0,704 при $p \leq 0,01$); потребность в социальных контактах (-0,353 при $p \leq 0,01$); потребность в стабильности во взаимоотношениях (-0,371 при $p \leq 0,01$); потребность во влиятельности и власти (-0,289 при $p \leq 0,01$); потребность в признании (-0,478 при $p \leq 0,01$); мотивация достижения успеха (-0,564 при $p \leq 0,01$); потребность в заработной плате (0,637 при $p \leq 0,01$); потребность в условиях труда (0,549 при $p \leq 0,01$). Сотрудники строительной компании, которые не включены в кадровый резерв значительно отличаются по содержанию и структуре мотивационного профиля. Прежде всего, для них важен и значим уровень заработной платы, хороший набор льгот и надбавок. По мнению, Шейла Ричи и Питера Мартин «мотивация при помощи денег сопряжена с такими трудностями, как потеря управленческого контроля, определение справедливого уровня вознаграждения и др. Прежде чем мотивировать таких работников, нужно убедиться в их компетентности. Кроме того, они нуждаются в дополнительном контроле, поскольку в погоне за деньгами могут игнорировать контрактные или технологические требования» [13]. Кроме того, обнаружены высокие показатели требований к условиям работы, которые сигнализируют о недовольстве руководителем, неблагоприятным психологическим климатом, культурой. В данной ситуации возможно руководству необходимо обратить внимание культуру в компании, по мнению ряда исследователей «руководитель порождает культуру в организации и управляет ею, т.е. его внутренняя личностная культура формирует культуру социальной организации. Психологическая внутренняя культура руководителя в дальнейшем выступает не только источником, но ядром и главным регулятором социокультурного контекста организации и в целом ее жизнедеятельности» [5, с. 219]. Сотрудники социально интровертированы, т.е. не заинтересованы в выстраивании стабильных и доверительных взаимоотношений с коллегами, дистанцированы. Не стремятся к власти и успеху. Низкий уровень личной заинтересованности в выполнении рабочего задания, в развитии и совершенствовании профессиональных компетенций.

Итак, мотивационный профиль персонала имеет характерные особенности проявления и структуру, детерминирован включенностью и не включенностью в кадровый резерв, нашла свое подтверждение в рамках данного исследования.

Выводы. Таким образом, статистически выявлена структура и содержание мотивационного профиля сотрудников, включенных и не включенных в кадровый резерв. Обнаружены существенные содержательно-структурные особенности мотивационного профиля. Сотрудники, включенные в кадровый резерв, отличаются вовлеченностью в трудовой процесс, четким структурированием работы, стремлением к достижению успеха и самосовершенствованию, потребностью во влиянии и власти, признании. Для них не актуальна потребность в заработной плате и определенных условиях труда. У сотрудников, не включенных в кадровый резерв, низкий уровень вовлеченности в трудовой процесс, потребности во власти и признании, мотивации достижения успеха. Не заинтересованы в социальных контактах и стабильности взаимоотношений с коллегами, однако для них важно удовлетворение потребности в заработной плате и хороших условиях труда.

Литература:

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / Пер с англ., 10-е изд. - СПб.: Питер, 2010 - 848 с.
2. Анурина Т.М., Андрианов Е.С. Технологии работы с кадровым резервом предприятия. - Научные записки Орел ГИЭТ, 2013 – С. 181-185.
3. Базаров Т.Ю. Технология центра оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие. - М.: Кнорус, 2011 – 304 с.
4. Беликова Д. Управление кадровым резервом в России и за рубежом // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2013. № 7. – С. 96-102.
5. Биктагирова А.Р. Исследование психологической культуры руководителя // Образование и саморазвитие. – 2009. №1. – С. 218-223.
6. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. - 2017. № 3 (43). - С. 44-52.
7. Донской Д.А. Кадровый резерв как элемент повышения эффективности действующих рабочих мест организации // Фундаментальные исследования. - 2015. №2-12. – С. 2662-2666. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37542> (дата обращения: 20.04.2020).
8. Еремينا И., Дудаева Л. Резерв управленцев - забота ежедневная // Служба кадров и персонала. - 2013. № 9. - С. 52-54.
9. Зыков А.А. Формирование кадрового резерва и работа с ним // Справочник по управлению персоналом. - 2012, №8 – С. 31-37.
10. Управление персоналом организации Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. 3-е изд., доп. и перераб. - М.: ИНФРА - М, 2005. - 638 с.
11. Мякушкин Д.Е. Формирование управленческого состава организации: основные этапы процесса, обучения и практической подготовки группы кадрового резерва. // Вестник Южно-Уральского государственного университета, Серия «Психология». Выпуск 11, № 40 (216) 2010 – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ. 2010. – С. 69-76.
12. Мясоедова Т., Чибисов А. Место в кадровом резерве: претендента оценит конкурсная комиссия // Кадровик. - 2013. - №11. – С. 37-41.
13. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ. под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 399 с. <https://edu.kpfu.ru/mod/resource/view.php?id=76160>
14. Опросник Q12: экспресс-метод оценки вовлеченности персонала http://www.gsl-consulting.ru/pict/File/Oprosnik_vovlechnosti.pdf

Психология

УДК 370

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)

ПСИХОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье изучаются психологические аспекты межличностного общения. В работе обоснованы понятия «коммуникация», «межличностная коммуникация»; определена взаимосвязь общения и взаимодействия. В исследовании реализовано комплексное изучение теоретических аспектов таких компонентов межличностной коммуникации, как коммуникативное воздействие и коммуникативное реагирование.

Ключевые слова: коммуникация, общение, межличностная коммуникация, компоненты межличностного общения, коммуникативные стратегии, коммуникативные техники, коммуникативные механизмы, коммуникативное воздействие, коммуникативное реагирование.

Annotation. The article examines the psychological aspects of interpersonal communication. The paper substantiates the concepts of "communication", "interpersonal communication"; defines the relationship between communication and interaction. The study implements a comprehensive study of the theoretical aspects of such components of interpersonal communication as communicative impact and communicative response.

Keywords: communication, communication, interpersonal communication, components of interpersonal communication, communication strategies, communication techniques, communication mechanisms, communication impact, communication response.

Введение. Коммуникативный процесс является необходимой предпосылкой становления, развития и функционирования всех социальных систем. Коммуникация обеспечивает связь между людьми, делает возможными накопление, передачу, обогащение социального опыта и организацию совместной деятельности.

Интерактивная сторона коммуникации заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, то есть в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения предполагает восприятие и познание коммуникантами друг друга и установления на этой основе взаимопонимания [3].

Так, в данном исследовании речь идет о межличностной коммуникации.

Эффективность общения зависит от взаимодействия двух основных его составляющих: коммуникативного воздействия и коммуникативного реагирования. Недостаточное владение приемами психологического воздействия и реагирования приводит к психологическим проблемам в общении, в этой связи данные составляющие межличностной коммуникации нуждаются в детальном научном изучении.

Изложение основного материала статьи. Понятие коммуникации в рамках данного исследования на основе анализа теоретических источников будет рассматриваться как процесс передачи информации между людьми или группами субъектов. В свою очередь межличностная коммуникация понимается нами в значении процесса одновременного взаимодействия коммуникантов и их взаимно направленных коммуникативных действий.

Межличностное общение от других видов коммуникации отличают следующие характерные признаки:

- наличие нескольких участников процесса общения;
- коммуникативная установка участников межличностного общения;
- социально-ролевой статус коммуникантов;
- особенности пространства и времени коммуникации.

Целями межличностной коммуникации в современном контексте являются:

- успешная совместная деятельность коммуникантов;
- целенаправленное личностное влияние;
- эффективный обмен информацией;
- позитивный психологический фон процесса общения.

Многоаспектность межличностного общения предполагает использование разнообразных вербальных и невербальных средств, коммуникативных техник, стратегий, механизмов.

Анализ психологических источников позволяет прийти к выводу, что проблема общения рассматривается учеными во взаимосвязи с понятием «взаимодействие». Некоторые исследователи отождествляют указанные понятия или рассматривают их в значении составных частей друг друга. Так, по мнению Н.Н. Обозова, общение – это особая форма взаимодействия между людьми [7]. Согласно подходу Г.М. Андреевой, общение является компонентом взаимодействия, наряду с действиями [2]. Анализируя семантическую близость данных понятий, Б.Ф. Ломов считает общение фактором, непосредственно обеспечивающим взаимодействие, а также специфической формой взаимодействия индивидов [5].

Обязательными составляющими процесса межличностной коммуникации выступают:

- коммуникативное воздействие;
- коммуникативное реагирование.

Обратимся к их более детальному изучению, согласно цели данного исследования.

В психологической науке в последние десятилетия понятие коммуникативного воздействия рассматривается в значении взаимодействия двух равноправных сторон, стремящихся достичь собственных целей посредством изменения когнитивных, эмоций и поведения другого [4].

Явление коммуникативного воздействия непосредственно касается сознания, процессов познания, информации и принципов, управляющих ментальными процессами [3]. Коммуникативное воздействие следует понимать в значении результата коммуникативного поведения личности.

Ведущими принципами, которые регулируют коммуникативное воздействие, являются следующие:

- принцип кооперации;
- принцип вежливости (толерантности).

О.В. Горпинич подчеркивает, что независимо цели коммуникативного воздействия (положительной или отрицательной) указанные принципы могут использоваться субъектом воздействия и реализоваться в виде положительных и отрицательных коммуникативных стратегий, техник и механизмов, направленных на максимальное использование прагматического потенциала высказывания [3].

Стратегии коммуникативного воздействия реализуются за счет использования поведенческих стереотипов в определенной коммуникативной ситуации, которые хранятся в сознании в форме штампов и играют роль канона / эталона, которого необходимо придерживаться [3].

Средством реализации коммуникативного воздействия выступают коммуникативные техники воздействия и их комбинации. В научной литературе выделяют следующие виды коммуникативных техник:

- когнитивные;
- аффективные;
- регулятивные [11].

Выделяют следующие механизмы коммуникативного воздействия:

- семиотический;
- коммуникативный;
- когнитивный [6; 12].

На основе анализа теоретической литературы, посвященной проблемам межличностной коммуникации, можем утверждать, что коммуникативные воздействия на современном этапе изучены более основательно, нежели формы коммуникативного реагирования. Учеными в области психологии изучались такие аспекты коммуникативного воздействия, как:

- коммуникативные стратегии общения;
- приемы вербального воздействия;
- техники программирования сознания;
- формы манипулятивного воздействия.

В свою очередь коммуникативные реакции как формы социального поведения исследованы недостаточно и требуют более детального изучения, так как именно от них зависит оценка, самооценка коммуникативной деятельности и конечный ее результат.

Итак, реактивное коммуникативное поведение – это реакция субъекта на те или иные коммуникативные действия собеседника. В свою очередь, коммуникативная реакция отражает характер реагирования в ходе

общения на коммуникативные действия собеседника [8]. Иными словами, это наличие обратной связи, возникающей между коммуникатором и коммуникантом.

Коммуникативная реакция является одним из компонентов транзакционного обмена наряду с инициацией и оценкой [9].

Фундаментальной характеристикой коммуникативного реагирования выступает интерес, возникающий между участниками коммуникативного акта. При отсутствии данной характеристики общение между коммуникантами прерывается.

Особенности коммуникативного реагирования в ситуациях общения зависят от направленности стимулов, которые могут быть положительными или отрицательными.

Исследовательницей Е.Ю. Абрамовой определены следующие типы возможных реакций на стимулы к реагированию:

- отказ от общения;
- неприятие стимула («синдром самозванца»);
- расценивание стимула как заслуженного одобрения;
- принятие стимула с благодарностью [1, с. 32].

Более популярной и развернутой является классификация вербальных коммуникативных реакций, предложенная С. Розенцвейгом. Ученый классифицирует коммуникативные реакции по ряду критериев:

1) По критерию направления реагирования С. Розенцвейг выделяет три вида реакций:

- экстрапунитивные, направленные на внешние обстоятельства («это все ты»);
- интрапунитивные, направленные на самого себя («я сам виноват»);
- импунитивные, объясняющие ситуацию как неизбежное явление («так должно было быть»).

2) По критерию типа реагирования автором выделены также три группы реакций:

- преградо-доминантные, где реакция фиксируется на препятствии («Хочу и все!»);
- самозащитные, в которых сущность реакции заключается в самозащите («Это не я»);
- потребностно-настойчивые, основывающиеся на конструктивном подходе к решению проблем («Давай поразмыслим, как лучше») [10].

Выводы. На основе проведенного исследования заключаем, что одной из специфических форм человеческого взаимодействия выступает общение. Сущность межличностной коммуникации отличается собственной спецификой. Ее ведущим компонентами выступают коммуникативное воздействие и коммуникативное реагирование, без которых акт межличностной коммуникации не может быть реализован.

Рассмотрев основные теоретические аспекты составляющих процесса межличностной коммуникации, подчеркнем, что данное исследование не является исчерпывающим: в более детальном изучении нуждаются аспекты психологической природы коммуникативного реагирования и их влияние на активность механизмов, стратегий и техник коммуникативного воздействия.

Литература:

1. Абрамова Е.Ю. Коммуникативная роль, реакции на комплимент в процессе диалогизирования // Научный вестник международного гуманитарного университета. – Серия: Филология. – 2014. – №8. – Т. 1. – С. 30-33.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996.
3. Горпинич О.В. Коммуникативное влияние: понятие и механизмы // Экзистенциальные и коммуникативные вопросы управления: материалы Международной научно-теоретической конференции, г. Сумы, 23-25 января 2014 г.: СГУ, 2014. – ч. 1. – С. 104-106.
4. Латынов В.В. Принципы психологического исследования коммуникативного воздействия // Вестник университета. – 2013. – № 10. – С. 245-251.
5. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: «Наука», 1984. – 446 с.
6. Мамиева Б. Механизмы коммуникативного воздействия в условиях кризисных ситуаций // Научные труды Нарусенского Университета.. – 2012. – том 51, серия 5.2 – С. 143-145.
7. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. – М., 1998. – 218 с.
8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2, испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.
9. Родичева А.А. Речевое общение на основе коммуникативных ходов: автореф. дис. на соиск науч. ст. канд. филол. наук: спец. 10.02.04 / А.А. Родичева. – Белгород: [б. и.], 2002. – 22 с.
10. Фрустрация: понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие / сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.
11. Шевченко В.М. Коммуникативное воздействие как технология преодоления противодействия расследованию // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2012. – № 70. – С. 80-82.
12. Шунейко А.А., Авдеев И.А. Механизмы коммуникативного воздействия / А.А. Шунейко, И.А. Авдеев – Комсомольск-на-Амуре: ГОУВПО «КНАГТУ», 2008. – 247 с.

УДК 370

магистрант Везетни Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА ТОРГОВЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ: СУЩНОСТЬ, ВИДЫ, СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема мотивации персонала. В работе обоснована сущность мотивации как категории и специфика мотивации персонала, проанализированы ее виды и формы, система целеполагания, а также психологические основы феномена мотивации персонала. В исследовании также указываются особенности изучения уровня мотивации персонала и подходы к его оценке.

Ключевые слова: мотивация, факторы мотивации, мотивация персонала, нематериальная мотивация, психологические аспекты мотивации персонала, мотивационные установки, личностная значимость результатов трудовой деятельности, повышение уровня трудовой активности персонала.

Annotation. This article deals with the problem of staff motivation. The paper substantiates the essence of motivation as a category and specifics of staff motivation, analyzes its types and forms, the goal-setting system, as well as the psychological foundations of the phenomenon of staff motivation. The study also indicates the features of studying the level of staff motivation and approaches to its assessment.

Keywords: motivation, motivation factors, staff motivation, non-material motivation, psychological aspects of staff motivation, motivational attitudes, personal significance of work results, increasing the level of staff activity.

Введение. Сегодня одной из актуальных проблем, которые изучаются в научных кругах, является проблема мотивации персонала, направленная на повышение их трудовой активности, уровня личностной включенности в процесс достижения результатов профессиональной деятельности. Данная проблема в своем большинстве изучается в контексте менеджмента в образовании. Однако изучение мотивационных процессов требует обращения к основам психологической науки, ввиду чего обоснуем мысль о том, что данная проблема требует комплексного решения и использования интегрированного подхода к поиску путей и стратегий повышения уровня мотивированности работников, личностной значимости результатов труда.

Так, сегодня с целью повышения эффективности процесса управления персоналом менеджеры и руководители активно обращаются к достижениям психологической науки для решения проблемы повышения уровня мотивации персонала к трудовой деятельности, профессиональному и карьерному росту, личностным и коллективным достижениям и т.п. Решение указанных проблем требует применения специальных мотивационных моделей и психологических механизмов активизации мотивации сотрудников, что, в свою очередь, обосновывает необходимость знания теоретических аспектов феномена «мотивация персонала».

Изложение основного материала статьи. Мотивация представляет собой состояние личности, которое определяет уровень активности и направленности ее действий в определенной ситуации [7].

В контексте мотивации личности к реализации того или иного действия, подталкивающей человека или группу людей к желаемой деятельности, выделяют следующие виды мотивации:

- внутренняя мотивация;
- внешняя мотивация.

Данные виды выделяются по критерию влияния. Каждая из указанных типов мотивации, в свою очередь обеспечивается соответствующими факторами. Внешняя мотивация предполагает оказание на персонал влияния, который за достижения определенного результата персонал получает блага или наказания. Внешняя мотивация, по мнению Н.М. Полетаевой, является механизмом управления и коррекции процессов самоуправления, саморегуляции личности. Целью такой мотивации в широком смысле является стимулирование и развитие внутренней мотивации персонала.

В свою очередь, внутренняя мотивация предусматривает самостоятельное стремление персонала выполнять определенные действия, что принесит им личностную удовлетворенность. Внутреннюю мотивацию Н.М. Полетаева связывает с устойчивым стремлением личности или группы людей к той или иной цели, с наличием доминанты, обеспечивающей приоритетность деятельности, направленной на достижение поставленной цели [3].

По мнению Н.М. Полетаевой, внутренняя мотивация всегда является более значимой, наряду с внешней. Совпадение факторов мотивации рассматриваемых видов повышает эффективность развития системы в целом и ее элементов в частности [3].

По словам А.А. Ершова, мотивация активности может возникать вследствие следующих факторов:

- внутренних противоречий личности;
- социальных потребностей;
- средой воспитания [1].

Так, мотивация активности личности возникает при условии ее взаимодействия со средой, когда сталкиваются внутренние и внешние мотивы [9].

На активность мотивации оказывают влияние мотивационные установки личности. В научной литературе определяют следующие типы подобных установок:

- экстернальный тип, при котором доминирует внешний локус контроля, причины событий и собственное поведение объясняются внешними факторами;
- интернальный тип, развит внутренний локус контроля, такие люди изменяют свои ожидания и поведение под влиянием успеха или неудач [3].

Мотивация является одним из основных инструментов управления персоналом, который в свою очередь занимает достаточно высокое звено в эффективном функционировании предприятия. Мотивация как основная функция менеджмента связана с процессом побуждения себя и других людей к деятельности через формирование мотивов поведения для достижения личных целей и целей организации.

В научной литературе данное понятие именуется также термином «трудовая мотивация», под которым понимается «состояние внутреннего побуждения к трудовой деятельности для достижения личных целей работника и организации» [6, с. 102].

В теории управления мотивация выполняет функцию руководства, которая состоит в формировании у персонала стимулов к труду (побудить их работать с полной отдачей), а также в долговременном воздействии на работников в целях изменения по заданным параметрам структуры их ценностных ориентаций и интересов, формирования соответствующего мотивационного ядра и развития на этой основе трудового потенциала.

Содержание функции мотивации персонала заключается в следующих задачах:

- определить потребности персонала и обеспечить их удовлетворение в организации;
- разработать систему вознаграждения за реализуемую деятельность;
- применять различные формы оплаты труда;
- использовать стимулы эффективного взаимодействия работников в коллективах и на предприятии в целом [2].

Мотивация как объект психодиагностического исследования обладает некоторыми особенностями, которые обусловлены, прежде всего, специфичностью самих мотивов трудовой деятельности, источниками получения информации о трудовых мотивах, способами их изучения [5].

Основная цель мотивации персонала заключается в том, чтобы добиться отождествления индивидуальных целей каждого работника с целями организации. Цель мотивации персонала должна детализироваться в соответствии с целями в области качества, установленными для различных уровней управления (см. таблицу 1).

Таблица 1

Детализация целей мотивации персонала по уровням

№ п/п	Тип цели	Сущность уровня	Содержание мотивации	Направления влияния на персонал
1.	Цель мотивации всего коллектива организации.	На этом уровне мотивация персонала обеспечивает изменение общей корпоративной культуры.	Мотивация персонала на уровне всего коллектива организации должна быть взаимосвязана с целями в сфере качества корпоративного уровня.	влияет на такие направления как условия работы и признание.
2.	Цель мотивации групп работников отдельных Подразделений.	Этот уровень обеспечивает изменение качества работы по отдельным направлениям деятельности или отдельных процессов.	Это обусловлено тем, что мотивация обеспечивает взаимодействие сотрудников, задействованных в одном процессе или при производстве одного продукта.	Установленная цель мотивации групп работников отдельных подразделений влияет на такие направления как ресурсы и взаимоотношения.
3.	Цель мотивации отдельного работника.	В рамках индивидуальной мотивации возрастает уровень профессионально-личностной культуры сотрудника, его профессиональных результатов и достижений.	Мотивация персонала на уровне отдельного сотрудника должна быть взаимосвязана с целями и стратегией всего предприятия.	Установленная цель мотивации отдельного работника влияет на такие направления как ответственность, признание и взаимоотношения.

При рассмотрении мотивации с позиции получаемых персоналом благ выделяют два вида мотивации: материальную и нематериальную. Оба из указанных видов мотивации применяются для успешного функционирования предприятия и его развития. В большинстве случаев указанные виды мотивации персонала используются комплексно. В зависимости от уровня управления организацией и поставленных целей, соотношение материальных и нематериальных видов мотивации изменяется. В рамках данной статьи интерес для нас представляет второй вид мотивации. Следуя цели нашего исследования, обратимся к более детальному рассмотрению нематериальной мотивации.

Данный вид мотивации направлен на получение персоналом эмоциональных выгод и реализуется с применением психологических стратегий и механизмов. Личностные выгоды и блага для персонала могут проявляться в различных формах. К ним исследователи относят следующие:

- повышение самооценки;
- психологический комфорт;
- личностные профессиональные достижения;
- гордость за труд и др.

Формы нематериальной мотивации могут использоваться на всех из рассмотренных в таблице уровнях мотивации персонала. Наиболее целесообразным и эффективным обращением к формам нематериальной мотивации персонала обосновывается на уровне реализации целей мотивации всего коллектива предприятия или организации. Такой подход способствует сформированию причастности каждого работника к

деятельности организации и повышению личностного участия относительно достижений результатов коллективной деятельности.

Оценка мотивации персонала должна проводиться в соответствии с поставленными целями мотивации. Для каждого из уровней целей должна проводиться своя оценка.

Изучение уровня мотивации персонала реализуется путем применения прямых методов психодиагностики – анкет, опросов, интервью [5]. К наиболее распространенным методам изучения трудовых мотивов персонала относят исследование удовлетворенности сотрудников результатами собственного труда, которое реализуется путем применения методов расчета индексов удовлетворенности работников своим трудом [8].

В психодиагностике мотивации персонала применяются показатели (индикаторы), которые дают возможность оценить качественные или количественные характеристики трудовых мотивов сотрудников [5]. Наиболее распространенными из них являются:

- прямая оценка представлений человека о причинах или особенностях трудового поведения;
- выявление системы побудительных ценностей, релевантных мотивам труда;
- время принятия решения при мотивационном конфликте выбора альтернатив;
- оценка эффективности выполнения деятельности;
- динамика трудового поведения человека в течение длительного периода;
- продукты деятельности [4].

Выводы. Таким образом, значимым компонентом управления персоналом является его мотивация к повышению результатов трудовой деятельности. Реализация форм материальной и нематериальной, внутренней и внешней мотивации персонала должна осуществляться с учетом уровня применения и целей мотивационного влияния.

Поддержание и повышение уровня мотивации персонала требует его объективной, своевременной систематической оценки, для чего необходимо обращение к различному психодиагностическому инструментарию.

Литература:

1. Ершов А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов / Социальная психология и психологическое планирование / Под ред. Е.С. Кузьмина, А.А. Бодолева. – Л., 1972. – С. 33-39.
2. Королева К. Взаимосвязь мотивации и уровня профессиональных достижений // Персонал. – 2008. – №2. – С. 50-55.
3. Полетаева Н.М. Мотивация личностно-профессионального развития педагога // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 4. – С. 30-39.
4. Психологические основы мотивации персонала: учеб. пособие / Шалашова Е.О.; под ред. И.М. Марковской; М-во образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. ун-т, Фак. психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 32 с.
5. Ручка А.А., Сакада Н.А. Стимулирование и мотивация труда на промышленном предприятии. – Киев.: Наук. думка, 1998. – 221 с.
6. Управление персоналом на производстве: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. Н.И. Шаталовой, Н.М. Бурносова. – М.: ЮНИТИДАНА, 2003. – 382 с.
7. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент: учебник. – М.: ЭКМОС, 2007. – 235 с.
8. Уткин Э.А., Кочеткова А.И. Управление персоналом в малом и среднем бизнесе. – М.: АКАЛИС, 1996. – 206 с.
9. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. – М., 2005.

Психология

УДК 159.9

магистрант Вострухина Наталья Викторовна
Московский Институт Психоанализа (г. Москва)

ТРИАДА ЭФФЕКТИВНЫХ ВИДОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ЭМИГРАНТА

Аннотация. Процессы эмиграции в XX веке определили необходимость изучения адаптированной личности эмигрантов в новой стране, для которой характерно совладающее поведение, представленного копинг-стратегиями. Цель исследования – определить, какие виды совладающего поведения наиболее эффективны для повышения уровня адаптированности эмигрантов. Этому способствовало выявление портрета адаптированного эмигранта, опрос 17 эмигрантов, фасилитационная коуч-сессия с 10 адаптированными эмигрантами. Подробно описаны социально-демографические характеристики группы, которой присущ достаточно высокий уровень удовлетворенности местом проживания (9,2 балла). Выявлены сложные жизненные ситуации в процессе адаптации и наиболее ценные способы поведения; самой активной копинг-стратегией явилось планомерное решение проблем, поиск социальной поддержки и положительная переоценка (9,45 балла). Данная копинг-стратегия призвана повысить уровень социально-психологической адаптации эмигрантов.

Ключевые слова: эмиграция, соотечественники, адаптация, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Annotation. The processes of emigration in the XX century determined the need to study the adapted personality of emigrants in a new country, which is characterized by coping behavior, represented by coping strategies. The purpose of the study is to determine which types of coping behavior are most effective for improving the level of adaptation of emigrants. This was facilitated by the identification of a portrait of an adapted emigrant, a survey of 17 emigrants, and a facilitation coaching session with 10 adapted emigrants. The socio-demographic characteristics of a group with a fairly high level of satisfaction with their place of residence (9.2 points) are described in detail. Difficult life situations in the process of adaptation and the most valuable ways of behavior were identified; the most active coping strategy was systematic problem solving, search for social support, and positive reassessment (9.45 points). This coping strategy is designed to increase the level of social and psychological adaptation of emigrants.

Keywords: emigration, compatriots, adaptation, coping behavior, coping strategies.

Введение. Феномен эмиграции является одним из самых характерных и значительных явлений общественной жизни XX века.

Эмиграция – закономерное явление, элемент мировых миграционных процессов. В этот процесс вовлечены десятки миллионов людей всех континентов. В России, процесс эмиграции происходил интенсивно, но неравномерно, начиная с 1917 года.

За период 2017-2018 гг. Россию покинули 377155 и 440831 человек соответственно, в то время как в 2000 году количество эмигрантов составляло 145720 [1]. Российские соотечественники – одна из самых больших по численности диаспор в мире, продолжающая и во время нахождения за рубежом являться носителем русской культуры, ценностей, языка, своеобразным проводником гуманитарных связей и отношений между Россией и зарубежными странами.

Россотрудничество совместно с МИД России оказывают содействие в области защиты прав и законных интересов наших соотечественников. Вышеуказанными организациями создан Фонд поддержки и защиты прав соотечественников, проживающих за рубежом [2]. Также Фонд «Русский мир» создан во исполнение Указа Президента РФ В. В. Путина от 21 июня 2007 года. Целями Фонда являются популяризация русского языка, являющегося национальным достоянием России, важным элементом российской и мировой культуры, а также поддержка программ изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом.

В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 19 ноября 2014 года № 2321-р утверждена Программа работы с соотечественниками, проживающими за рубежом на 2015-2017 годы. Среди мероприятий программы [3] называется проведение исследований о положении соотечественников, статусе русского языка в странах их проживания, подготовка, издание и распространение аналитических и справочных материалов о положении соотечественников, вкладе выходцев из России в государственное строительство, экономику и культуру стран проживания, распространение информации об опыте работы иностранных государств со своими диаспорами и о возможностях применения этого опыта Российской Федерацией. Российские центры науки и культуры существуют по всему миру. Таким образом, особенности, качество жизни, положение российских эмигрантов за рубежом является одним из приоритетных направлений внимания государственных органов РФ.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологическая адаптация эмигрантов интересует также и принимающие сообщества. Влияние культур взаимно и не менее важно для представителей страны в которой проживают эмигранты. Государственные органы европейских стран и, в частности, European Migration Network, созданная в 2003 году Еврокомиссией [4] регулярно проводит конференции последняя из которых проходила 3 декабря 2019 года в Вене. Ключевыми вопросами мероприятия были заявлены темы взаимосвязи открытости информации о стране потенциального проживания для эмигрантов, а также связи доступа к вышеуказанной информации и поведения эмигрантов, а также их адаптации к жизни в новой стране.

Эффективное функционирование, работа, организация жизни эмигрантов за рубежом, в чем, как видно из вышеприведенных фактов, заинтересовано все мировое сообщество, невозможно без должного уровня социально-психологической адаптации. Переезд в новую страну, вне зависимости от причин подобного выбора, всегда является фактором стресса. В современном обществе остро стоит проблема эффективной адаптации личности в условиях проживания за рубежом.

Социально-психологическая адаптация личности представляет из себя процесс приобретения ею адекватного ситуации статуса, установления оптимального баланса внутри являющейся динамической системы «личность – социальная среда». Адаптированная личность имеет возможность и познавать, и реализовывать себя во всех аспектах жизнедеятельности.

Успешность социально-психологической адаптации эмигрантов зависит от ряда внутренних и внешних факторов, к которым относятся отношение к эмигрантам в принимающем сообществе, его поддержка и помощь в процессе адаптации (внешние факторы), а также: самоактуализация и самореализация эмигрантов в деятельности (внутренние факторы).

Совладающее поведение, по мнению многих исследователей, во многом определяет уровень социально-психологической адаптации.

Под совладающим поведением понимается особый вид социального поведения, обеспечивающий здоровье и благополучие человека. Подобное поведение помогает человеку справиться со стрессовыми ситуациями, ситуациями повседневных затруднений, жизненными проблемами с помощью осознанных действий, направленных на активное взаимодействие с ситуацией.

Теория совладания личности с сложными жизненными ситуациями возникла во второй половине XX в. Термин впервые появился в работах Л. Мэрфи, Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Вышеуказанные авторы отмечали, что стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Различные формы совладающего поведения в западной психологии определяются как "копинг-стратегии" (англ. *coping* – справляться, преодолевать, совладать).

С. Фолкман и Р. Лазарус определили 8 видов ситуативно-специфических копинг-стратегий: планомерное разрешение проблем, позитивная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, избегание.

Каждый из видов совладающего поведения требует детализации:

1. Конфронтация: эмоциональное возбуждение, чрезмерная прямолинейность, отсутствие гибкости; импульсивная, хаотичная и непоследовательная активность; аффективная захваченность ситуацией, отсутствие плана действий; провоцирование споров и ссор.

2. Дистанцирование: эмоциональное равновесие; мысленное отстранение, отказ задумываться о происходящем; сохранение привычного поведения, основанного на автоматизмах и переключение внимания на другие виды деятельности.

3. Самоконтроль: подавление эмоций, стремление к самообладанию; повышение внимательности и осторожности, продуманность планов и действий, бдительность; проявление сдержанности.

4. Поиск социальной поддержки: эмоциональная включенность в ситуацию, захваченность ею, обеспокоенность, потребность в защите, безопасности, сочувствии; активный сбор информации, включая чужой опыт, проговаривание ситуации с другими; взаимодействие и общение с другими людьми.

5. Принятие ответственности: чувство вины, подавленность, отчаяние; растерянность, неустойчивость представлений о себе, постоянное мысленное возвращение к случившемуся, застревание на ошибках;

неуверенные и непоследовательные действия, демонстрация беспомощности и зависимой позиции (извинения, покаяние, попытки вызвать снисхождение).

6. Избегание: тревога, напряжение, однако на фоне надежды на позитивный исход ситуации; отказ задумываться о проблеме; снятие напряжения путем переключения на иные виды деятельности или разрядка эмоционального состояния при помощи алкоголя, еды, сна без осмысления ситуации, путем ухода от ее решения.

7. Планомерное решение проблем: самообладание, спокойствие, сосредоточенность; анализ ситуации, обращение к прошлому опыту и построение гипотез о картине будущего; активное взаимодействие с ситуацией, информацией, людьми, включенность в решение проблемы.

8. Положительная переоценка: вера, оптимизм; анализ ситуации с фокусировкой на ее положительных аспектах, переосмысление себя и своих ценностей, нахождение пользы в случившемся; поведение обычное, присущее человеку и до возникновения стрессогенной ситуации.

К числу факторов среды, которые детерминируют степень успешности адаптации мигрантов, относятся компетентность и значимость членов ее группы, социальный статус, однородность и численность группы, единообразие и жесткость предъявляемых требований, а также характер деятельности. К личностным факторам – уровень тревожности, компетентности, самооценка, степень самоидентификации с группой, приверженность ей, а также социально-демографические параметры: возраст, пол, образование.

Анализ психологических исследований совладающего поведения дает возможность сделать вывод о различной степени эффективности используемых личностью копинг-стратегий при разрешении напряженных эмоционально значимых ситуаций. Выбор активных копинг-стратегий с учетом объективных факторов и субъективных ощущений, может способствовать повышению адаптации человека и тем самым снижать риск развития дезадаптационных психологических и психофизиологических состояний.

Возникает вопрос: какие виды совладающего поведения наиболее эффективны для повышения уровня адаптированности эмигрантов? Ответ на него является целью данной статьи. Для его получения мы провели эксперимент в виде фасилитационной коуч-сессии с участием 10 адаптированных эмигрантов предварительно выявив предполагаемый портрет адаптированного эмигранта и проведя опрос 17 эмигрантов, проживающих в разных странах мира.

С учетом того, что адаптированная личность в терминах адаптации социально-психологической имеет возможность реализовывать себя во всех аспектах жизнедеятельности, а именно реализовываться профессионально, контактировать с представителями принимающей среды, испытывать удовлетворенность образом жизни и своим местом в социуме и, что не маловажно, самостоятельно оценивать уровень адаптированности к условиям жизни в стране проживания как высокий. Этот фактор является одним из ключевых в определении уровня адаптированности личности по аналогии с первичной оценкой стрессора в процессе выбора механизма совладающего поведения, о чем было написано выше. Подобная оценка непосредственным образом влияет на выбор механизма совладающего поведения. По аналогии, индивид, оценивающий уровень собственной адаптированности как высокий, чаще всего действительно является адаптированным эмигрантом.

Предполагаемый портрет адаптированного эмигранта включает в себя следующие социально-демографические показатели:

1. Профессиональная реализация в стране проживания (найм или предпринимательство).
2. Владение языком страны проживания на уровне необходимом и достаточном для профессионального и бытового общения.
3. Наличие социальных (дружеских) и/или семейных связей в принимающей среде.
4. Уровень дохода, удовлетворяющий потребности эмигранта.
5. Наличие гражданства страны проживания.
6. Длительный срок проживания.
7. Общая удовлетворенность местом своего проживания.
8. Наличие желания продолжать проживание в стране эмиграции.

С учетом вышеуказанных критериев нами была составлена анкета и опрошены путем ее заполнения 17 эмигрантов предположительно высокого уровня адаптированности.

ФИО, возраст	
Страна проживания	
Страна выезда	
Срок проживания в стране въезда	
Место работы	
Уровень владения языком страны проживания	
Наличие/отсутствие друзей/членов семьи – представителей страны проживания. Как часто вы взаимодействуете с ними?	
Являетесь ли вы гражданином страны проживания?	
Оцените свой уровень дохода по 10-бальной шкале, где 0 – неудовлетворительный, 10 – более чем устраивает	
Оцените свой уровень удовлетворенности местом проживания по 10-бальной шкале, где 0 – неудовлетворительный, 10 – более чем устраивает	
Оцените свой желания продолжать проживать в стране проживания по 10-бальной шкале, где 0 – хочу уехать, 10 – собираюсь жить в ней всегда	

Анкета заполнялась в произвольной форме. Вопросы позволяли использовать различные описательные формулировки ответов, что помогло выявить детали портрета адаптированного эмигранта, применен метод шкалирования.

По итогам заполнения анкеты выявлена готовность эмигрантов делиться опытом проживания в странах проживания, давались расширенные ответы на вопросы о дружеском взаимодействии, иные ответы дополнялись устными комментариями, которые были собраны и проанализированы нами. Также, по итогам заполнения анкеты, оценена несущественной связь владения языком страны проживания в условиях проживания на Кипре, где английский язык является одинаково распространенным наряду с греческим и

знание этого, не являющегося местным языком, достаточно для высоких оценок по шкале удовлетворенности местом проживания и высоким уровнем желания продолжать проживание в стране эмиграции.

По итогам опроса из 17 были выбраны 10 эмигрантов, оценившие свой уровень удовлетворенности местом проживания и желание и далее проживать в стране проживания от 8 до 10 баллов по 10-балльной шкале.

Социально-демографические характеристики группы из 10 вышеуказанных эмигрантов следующие:

- 60% женщины, 40% мужчины;
- 70% проживают на Кипре, 10% в Германии, 10% в Канаде, 10% в Швейцарии;
- возраст от 24 до 61 года;
- срок проживания в стране въезда от 7 до 27 лет;
- 50% являются наемными сотрудниками, 30% - предприниматели, 10% - не работают и 10% - пенсионеры;
- 80% оценивают свой уровень владения языком страны проживания как высокий или отличный, 20% (проживают на Кипре) пользуются английским языком вместо языка страны проживания;
- 90% имеют друзей и/или членов семьи среди представителей страны проживания, 10% - мало общаются с представителями страны проживания;
- 70% являются гражданами страны проживания, 30% не являются гражданами страны проживания;
- средняя оценка уровня удовлетворенности доходом по 10-балльной шкале составляет 8 баллов;
- средняя оценка уровня удовлетворенности местом проживания по 10-балльной шкале составляет 9,2 балла;
- средняя оценка желания продолжать проживать в стране по 10-балльной шкале составляет 9,3 балла.

С десятью выбранными эмигрантами была проведена фасилитационная сессия в онлайн формате с целью выявления сложных жизненных ситуаций с которыми им пришлось встретиться в процессе адаптации к жизни в стране въезда, а также выявления наиболее ценных с точки зрения вклада в адаптированность способов поведения в вышеуказанных ситуациях.

Типовыми ситуациями, с которыми встретились все участники вышеуказанной экспертной группы явились: аренда или приобретение недвижимости; необходимость изучения языка страны пребывания; сложности связанные с получением документов, подтверждающих статус в стране пребывания (различные виды видов на жительство, гражданство); необходимость подтверждения права на вождение автомобиля (процедура разнится от страны к стране, однако все эксперты указали ее в качестве одной из сложных жизненных ситуаций).

Интересен тот факт, что ни один из высоко адаптированных эмигрантов не указал на какие-либо проблемы, связанные с трудоустройством или организацией бизнеса в стране въезда. В ходе дополнительного круга рефлексии за рамками фасилитационной сессии удалось выяснить, что частью из них еще до переезда была проведена подготовительная работа, связанная с потенциальным трудоустройством или организацией бизнеса, либо переезд состоялся как следствие длительной командировки, либо переезд произошел в связи со сменой социального статуса (заключение брака) и в этом случае поддержка членов семьи, являющихся представителями принимающего сообщества предполагалась и была оказана.

Нами была заранее подготовлена таблица для проведения ранжирования видов поведения. В таблицу участники самостоятельно вписали виды совладающего поведения и провели ранжирование. Средние оценки получились следующими:

Вид совладающего поведения	Оценка
Самоконтроль	6,64
Поиск социальной поддержки	8,82
Планомерное решение проблем	9,09
Положительная переоценка	7,45
Планомерное решение проблем и положительная переоценка	8,73
Планомерное решение проблем и поиск социальной поддержки	9,36
Планомерное решение проблем, поиск социальной поддержки и положительная переоценка	9,45

Таким образом, по итогам фасилитационной сессии было выявлено, что поведение/действие, относящееся к триаде «планомерное решение проблем, положительная переоценка и поиск социальной поддержки» в терминологии механизмов совладающего поведения влекло за собой максимально эффективное и быстрое разрешение вышеуказанной проблемы.

Выводы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что приобретение навыка выбора именно планомерного решения проблемы в сочетании с положительной переоценкой и обращением за социальной поддержкой повысит уровень социально-психологической адаптации эмигрантов и именно этот навык следует развивать в процессе реализации программы психологического сопровождения социально-психологической адаптации эмигрантов.

Литература:

1. Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography
2. Указ Президента РФ от 25 мая 2011 г. N 678 "О создании Фонда поддержки и защиты прав соотечественников, проживающих за рубежом"
3. Распоряжение Правительства РФ от 19 ноября 2014 года № 2321-р http://pravfond.ru/media/admin/Programma_sootech_2015-2017.pdf
4. EMC <https://www.emn.at/en/about-us/objectives-and-history/>

УДК 159.99

студентка Гайдаренко Светлана Максимовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка Маринина Алина Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка Васичева Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМПАТИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмпатии, а конкретно - возможности ее проявления в социальных сетях. Авторы описывают разные способы опосредованного общения как средства проявления сетевой эмпатийности.

Ключевые слова: эмпатия, коммуникация, сетевая эмпатийность, опосредованное общение, средства выражения эмпатии (эмодзи, стикеры, смайлы, gif-сообщения, голосовые сообщения).

Annotation. The article examines the phenomenon of empathy, and specifically - the possibility of its manifestation in social networks. The authors describe various methods of indirect communication as a means of displaying network empathy.

Keywords: empathy, communication, network empathy, mediated communication, means of expressing empathy (emoji, stickers, emoticons, gif messages, voice messages).

Введение. Говоря о человеке, первое, что мы вспоминаем – это характеристика «существо социальное», что значит: без социума не существует человека. Коммуникация – это одно из важных условий жизнедеятельности человека и его успешной социализации в обществе. В реализации успешной коммуникации большую роль играет эмоциональный отклик всех участников взаимодействия, что определяется эмоциональной возбудимостью личности и ее эмоциональным тоном. Так, одним из видов эмоционального отклика является синтония (сопереживание эмоциональному состоянию других людей), которая, в свою очередь, выступает составной частью эмпатии.

Изложение основного материала статьи. Термин «эмпатия» был введен в научный обиход в 1909 г. американским психологом Эдвардом Титчером для обозначения внутренней активности человека, результатом которой становится интуитивное понимание состояния другого человека, а также идентификация своих чувств и ощущений с чужими. Данный термин фигурирует в работах многих известных психологов (Г. Липпе, В. Дильтей, З. Фрейд, К. Роджерс и др.). Термин «эмпатия» происходит от греческого «empathia» и обозначает «сопереживание». В своем становлении чувство эмпатии проходит несколько этапов и уровней (когнитивная эмпатия, эмоциональная эмпатия, поведенческая эмпатия). Сформированное чувство эмпатийности проявляется человеком в умении проявлять сопереживание, сочувствие, содействие по отношению к своему оппоненту [2, с. 5; 7].

Согласно С.С. Степанову, эмпатия – это проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям, а также личностная черта – способность к такому пониманию и сопереживанию [6, с. 661].

В.В. Бойко говорит, что существуют различные каналы эмпатии, благодаря развитию которых человек либо становится эмпатом, либо нет. Таким образом, он выделяет 6 критериев (рациональный канал, эмоциональный канал, интуитивный канал, способность к идентификации, проникающую способность в эмпатии и установки, способствующие эмпатии), с помощью которых можно установить уровень развития эмпатии у человека [3].

Говоря об эмпатии и коммуникации, зачастую рассматривается только реальное общение, однако стоит заметить, что в последнее время, в век компьютеризации и современных технологий, опосредованное общение стало занимать гораздо больше времени у современного человека.

Интернет, социальные сети, различные мессенджеры и видеохостинги в последние годы стали любимыми площадками для общения как современной молодежи, так и более взрослого поколения. Пользователи социальных сетей стремятся к мгновенной коммуникации на больших расстояниях, которая стала реальной благодаря появлению сети Интернет. Наиболее популярными социальными сетями в современном мире являются Facebook (российский аналог – «ВКонтакте»), Instagram, Twitter, Одноклассники (в России) и странах СНГ), Telegram. Среди видеохостингов лидирующие позиции занимает YouTube, а также (с недавних пор) Tik-Tok и Like. Популярными мессенджерами выступают WhatsApp, Viber, малоиспользуемые в России WeChat, QQ и Facebook Messenger. В сети люди не только удовлетворяют потребность в общении со знакомыми в формате переписки, но и могут представить своё мнение по тем или иным вопросам на всеобщее обозрение. Общаясь, люди стремятся передать свои эмоции, чувства, настроение, которые являются важной составляющей существования человека, и выражение которых и есть одна из целей общения.

Здесь заходит вопрос о проявлении человеком своих чувств и эмоций в опосредованном общении. Выражение чувств тесно связано с эмпатией, поэтому в таком случае мы можем говорить о сетевой эмпатийности. Термин «сетевая эмпатийность» достаточно новый в современной науке и определяется как проявление пользователем эмпатии (сопереживания и поддержки) в процессе интернет-коммуникации.

Для выражения эмпатии в интернет-коммуникации человек может использовать различные способы и средства. Так, способы выражения эмпатийности в опосредованной коммуникативной среде можно разделить на несколько групп:

1. Графические (визуальные) средства.
2. Языковые (словообразовательные) средства.
3. Языковые (речевые) средства.

Рассмотрим способы выражения эмпатийности более подробно:

1. К графическим средствам можно отнести эмодзи, смайлы, стикеры, мем-картинки, gif-картинки.

В последнее время все большую популярность набирают смайлы и стикеры. Анализ социальных сетей «ВКонтакте», «Одноклассники», «Twitter», «Instagram» позволил нам сделать следующие выводы.

Так, нами было замечено, что большинство комментариев пользователей социальной сети «Instagram» (75%) содержат в себе смайлы. Часто комментарии могут состоять только из смайлов, оставленных пользователем в сети. Или же дополнять основной текст комментария определенной эмоцией, добавляя своему высказыванию экспрессии и чувства. Чаще всего пользователи «Instagram» используют следующие стикеры: «сердце» - как символ любви и теплых чувств; «клевер» - как символ удачи или желания выиграть что-либо (например, в конкурсе или розыгрыше); «улыбающийся смайл»; «плачущий смайл»; «грустный смайл»; «хлопушка»; «аплодисменты». Совсем недавно в «Instagram» появилось такое нововведение как реакции, которые позволяют пользователю моментально ответить на историю другого с помощью эмодзи (представлены 8 видов реакций: смеющийся смайл; удивленный смайл; влюбленный смайл (с глазами из сердечек); расстроенный, печальный смайл; аплодисменты; огонь; поздравительная хлопушка; знак 100).

Пользователи социальной сети «Twitter» чаще всего в своей коммуникации используют gif-файлы, видео-файлы, различные картинки юмористического характера (мемы), гораздо реже - смайлы. Интересно отметить, что на просторах «Twitter» все еще остаются актуальными графические смайлы типа «:)))», «^_^», «:D», нежели цветные эмодзи.

Пользователи социальной сети «Одноклассники» предпочитают использовать в своем общении живые эмодзи, gif-анимации, смайлы.

Среди пользователей социальной сети «ВКонтакте» большую популярность имеют стикер-пакеты. Стикеры – это статичные или анимированные картинки, напоминающие обычные смайлики, но большие по размеру. Отличительной чертой стикеров является разделение их на пакеты, каждый из которых представляет отдельного героя или персонажа [1].

Анализ магазина стикеров «ВКонтакте» показал, что общее количество стикер-пакетов включает более 400 наименований. Один пакет состоит из 8-48 стикеров, демонстрирующих разные эмоции и переживания.

Наиболее популярными образами для создания стикеров выступают животные (58%, из них 91% - это одиночные персонажи, 9% - парочки животных). Значительно отстают образы людей, которые чаще всего хуманизированы (17%, из них женских образов – 49%, мужских 45%, совместных – 6%). Стикеры, персонажи, герои мультфильмов или кино занимают 3 место по популярности (12%). Неодушевленные предметы, лица, смайлы и граффити находятся вне популярности (13%).

Нами было проведено исследование (в котором приняло участие 30 пользователей «ВКонтакте») направленное на установление популярности использования стикер-пакетов пользователями социальной сети «ВКонтакте», которое показало, что 90% пользователей используют в своей онлайн-переписке стикеры. Вопрос о частоте использования стикеров показал следующее: постоянно используют 30%, часто - 33,3%, иногда - 13,3%, редко - 13,3%, никогда - 10%. Далее нами был задан вопрос: «С какой целью вы используете стикеры в своей переписке». Мы получили следующие результаты: 67% испытуемых целью использования стикеров отметили уточнение собственных эмоций. 13,3% студентов ответили «Мне нравится цветная картинка в диалоге». 7% испытуемых используют стикеры для экономии собственных усилий. 3,3% студентов отметили целью использования улучшение климата межличностных отношений.

Полученные результаты позволили нам подтвердить свою гипотезу о том, что большинство пользователей социальных сетей используют стикеры (а параллельно с ними и смайлы, эмодзи, gif-картинки) для выражения или конкретизации собственных эмоций собеседнику – это говорит о том, что стикеры могут выступать транслятором чувств и переживаний пользователя социальной сети. То есть стикеры есть одно из средств выражения эмоций в опосредованном общении. Это дает нам право сказать, что стикеры – один из приемов воздействия, который определяет тональность диалога и помогает выстраивать успешную коммуникацию между собеседниками – тем самым выступают средством проявления эмпатийности в виртуальном пространстве.

2. Языковые словообразовательные средства включают в себя следующие лингвистические приемы [5]:

Аффиксация. Изменение слова с помощью добавления суффикса, что помогает выразить человеку свое отношение к чему-либо (например, высказывания «Боже» и «Божечки» имеют разную смысловую и эмоциональную нагрузку).

Вербализация и адеквативация. Переход слова из одной части речи в другую. Так появились такие современные слова как «троллить», «рофлить», «лайкать», «репостить» и т.д. (здесь можно заметить, что идет расширение спектра эмоций современного пользователя, так как понятия «троллить» и русское «шутить, подшучивать» хоть и имеют похожую семантику, все же отличаются оттенками значений).

Аббревиация. Использование пользователями аббревиатур. Так, часто можно встретить «спс», «пасибо» вместо «спасибо»; «нрав» вместо «нравится»; «норм» вместо «нормально» и т.д.. А также сокращения типа «ват», «wat», «втф», «wtf» от полного «what the fuck»; «омг» или «omg» от полного «oh my god». Такой тип общения является неофициальным и выступает одним из проявлений степени близости оппонентов.

Сложение. Еще один из современных способов выражения неофициального общения в сети. Он позволяет с помощью графических знаков (слов) выразить чувства. Примером такого способа могут выступать такие слова как: «рукалицо» - испытывать чувство стыда, «окейфейс» - смириться с чем-либо и др.

Парцелляция. В таком случае на помощь пользователю приходят знаки препинания и кнопка «Caps Lock». Синтаксические конструкции (предложения) строятся пользователем так, чтобы наглядно выделить главную мысль (пример: «Почему ЭТО должен делать я?», «Почему это должен делать Я» и т.д. или же «Я туда больше НИ ЗА ЧТО!!! НЕ пойду!!!» и др.). Сюда же можно отнести нарушение синтаксических конструкций - отсутствие знаков препинаний и/или пробелов (например: «какжемнетовсенадоло»).

Интересной особенностью опосредованного общения выступает возможность выразить свои эмоции без слов. Так, графические знаки заменяют сразу и лексические конструкции и интонационные (пример из смс-переписки: «у меня к тебе дело!», в ответ - «???»).

3. Языковые (речевые) средства. Возможности интернет-общения с каждым годом раскрывают новые горизонты, так, если раньше опосредованно «поговорить» (в прямом смысле этого слова) можно было только через звонок или видео-связь (Skype), то теперь во всех социальных сетях есть функция голосового сообщения, видео сообщения, сообщения-истории. Такие возможности также позволяют пользователю выразить свои эмоции с помощью 1 – визуальной картинки, 2 - интонационного оформления речи.

Как мы видим, прогресс не стоит на месте и развивается со стремительной скоростью. Новые возможности общения приносят новые способы выражения своих мыслей.

Выводы. Интернет в жизни современного человека играет огромную роль. Так, можно заметить, что в современном обществе наблюдается тенденция к вытеснению реального общения общением опосредованным.

Человечество с каждым годом все больше и больше времени проводит на просторах интернета: общение, работа, бизнес, образование, культура – в наше время все возможно в дистанционном формате.

Однако стоит заметить, что коммуникация пользователей на просторах сети не перестает осуществлять своих главных целей: передачи информации, обмена мнениями и выражения собственного, а также передачи эмоций, настроений, переживаний и чувств своему собеседнику.

Человечество, переходя на стадию опосредованного общения, находит и создает различные возможности для самовыражения пользователя в сети Интернет, а также выражения им эмоций, настроений, и мнений. Именно благодаря этому в нашей повседневной жизни прочно укрепились такие вещи как смайлы, стикеры, gif-анимации, голосовые сообщения, видео-звонки, истории... Всё это можно назвать средством выражения эмоций в опосредованном общении, а, соответственно, и средствами выражения эмпатийности в онлайн-коммуникации, которые влияют на качество опосредованного общения, последствия которого имеют большую роль в последующей реальной коммуникации людей.

Литература:

1. Акимов, В. Стикеры – язык общения будущего. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.bfm.ru/news/257824>

2. Долгова, В.И. Эмпатия. Монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Москва: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.

3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П.Ильин. - Москва: Питер, 2012. - 573 с.

4. Крылова, М.Н. Способы выражения эмоций в социальных сетях / М.Н. Крылова // Электронный научно-практический журнал «Филология и литературоведение» 2016. - №1. – [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://philology.snauka.ru/2016/01/1841>

5. Матусевич, А.А. Грамматические средства выражения эмоций в сетевом общении / А.А. Матусевич // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – С. 94-97.

6. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. - Москва: Эксмо, 2005. – 672 с.

7. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты). Автореф. дис. д-ра психол. наук. / И.М. Юсупов. – Санкт-Петербург: 1995. - 30 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Гусейнов Руслан Джангирович

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент);

кандидат исторических наук, доцент Гусейнова Ираде Сафаратдиновна

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Пирмагомедова Эльмира Абуудиновна

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ИДЕИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены идеи психологической антропологии как методологического ориентира в исследовании проблемы подготовки будущего учителя-профессионала, который обладает не только педагогическими компетентностями, но и высоким уровнем самосознания. Раскрыты некоторые аспекты антропологического принципа в образовании. Уточнены понятия субъективной реальности и со-бытийной общности, выступающие основными категориями психологической антропологии и позволяющими описывать контекст модели целостного образования человека. Выявлены особенности построения в высшей школе процесса подготовки будущего учителя, который ориентирован на становление его субъектности и на способности создавать педагогические ситуации, учитывающую уникальность «человеческого в человеке», а также все многообразие человеческой реальности и субъективности конкретной личности обучающегося. Особое внимание уделено проблеме внимания, которое является не только функцией сознания, но и педагогическим инструментом.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, целостный подход, психологическая антропология, субъективная реальность, субъектность, образовательная ситуация, со-бытийная общность, внимание.

Annotation. The article considers the ideas of psychological anthropology as a methodological guideline in the study of the problem of training a future professional teacher who has not only pedagogical competence, but also a high level of self-awareness. Some aspects of the anthropological principle in education are revealed. The concepts of subjective reality and co-existence community, which are the main categories of psychological anthropology and allow describing the context of the model of a person's holistic education, have been clarified. The article reveals the peculiarities of building the process of preparing a future teacher in higher education, which is focused on the formation of his subjectivity and on the ability to create pedagogical situations, taking into account the uniqueness of the "human in man", as well as all the diversity of human reality and the subjectivity of a particular student's personality. Special attention is paid to the problem of attention, which is not only a function of consciousness, but also a pedagogical tool.

Keywords: preparation of the future teacher, holistic approach, psychological anthropology, subjective reality, subjectivity, educational situation, event community.

Введение. Современный мир, с его хаосом, нестабильностью и непредсказуемостью, с усиливающейся поляризацией взглядов и идей, ставит человека перед необходимостью осмыслить свою роль, осознать себя

источником и субъектом всего происходящего. Этот мир, как говорит В.И. Слободчиков, переживает «антропологическую катастрофу». Сегодня актуальны слова М.К. Мамардашвили о человеке, который «бессмысленно воюет, предаёт, убивает, умирает» и никак «не может собрать свою жизнь» [7, с. 24]. Факты потери людьми смысла жизни на фоне расширения научно-технических возможностей, физические и нравственные болезни, зомбирование массового сознания свидетельствуют: человек не поспевает за стремительными изменениями среды. Перед ним во весь рост встают сегодня проблемы и задачи глобального масштаба. Они связаны, прежде всего, с сохранением жизни и всего человеческого на Земле.

Современная социокультурная ситуация заставляет человека предельно ответственно относиться к своим действиям, а также подталкивает к активному поиску нового взгляда на природу реальности и наших взаимоотношений с ней [4, с. 389]. В связи с этим, перед образованием встает задача разработки таких моделей, которые могли бы учитывать наши новые реалии, обеспечивали целостное развитие человека и исходили из интегративного знания о человеке и человеческих системах. Несомненно, педагогика в своих поисках должна идти в сторону целостности, учитывая научные традиции и опираясь на новую методологию. Идеи целостного подхода в образовании, которые глубоко изучены (В.С. Ильин, В.В. Краевский, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.), вызваны были «назревшей необходимостью преодоления функционализма в педагогическом исследовании и проектировании» [9, с. 10]. Сегодня они нуждаются в новом прочтении и развитии, в обогащении новым знанием, в соответствии задачам современности. Таким образом, важно обратиться к идеям антропологии как «единству общего, особенного и отдельного в человеке» [2].

Антропологический взгляд на вещи зародился в античной философии. Он появился как результат размышлений о «вочеловечивании» природы человека. Вклад в развитие антропологического принципа внесли философы: Л. Фейербах, М. Шелер, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, Г.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, Э. Фромм, Г.Г. Шпет и другие. Идеи данного принципа зафиксированы в исходной мысли философской антропологии: «человек как свободное существо, независимое от каких-либо трансцендентных сил, как творец культуры, истории и собственной судьбы, не имеющий возможности делегировать ответственность за последствия своих действий никому, кроме самого себя» [8]. Если в философии антропологический принцип всесторонне изучен, то в контексте психолого-педагогической проблематики и в рамках целостности образования он еще не отрефлексирован в полной мере.

Заметим, что сегодня существует огромное множество «антропологий»: философская, религиозная, физическая, социальная, педагогическая, психологическая. Есть даже «кибернетическая». В контексте нашего исследования, которое посвящено методологическим основаниям построения современного целостного образования в вузе, мы обращаем пристальное внимание к психологической антропологии. Это направление в науке, выступающее как «психологическое учение о человеческой реальности во всей ее полноте, о природе, условиях становления и развития субъективности, внутреннего мира человека в образовании и культуре» [5, с. 28], в настоящее время можно признать довольно перспективным. Такое учение позволяет определить цели, сформулировать задачи, обнаружить содержание и логику образовательного процесса, направленного на становление человека в культуре, на развитие его субъективности и субъектности. По мнению В.И. Слободчикова, знания психологической антропологии пока что не получили должного внимания в педагогике. И особенно это касается вопросов профессиональной подготовки будущего учителя-профессионала в системе высшей школы. Мы ставим перед собой задачу выявления идей психологической антропологии для построения модели такой подготовки.

Изложение основного материала статьи. Суть антропологического принципа в том, что он жестко настаивает на непреходящем приоритете субъективной реальности человека над его «природной» составляющей и над «социальной функцией» [5, с. 29]. Выстраивание образования на основе методологии психологической антропологии означает, следовательно, построение образовательной теории и практики, связанной с выращиванием, культивированием и обретением человеком «человеческого», что позволяет быть ему творцом культуры и самого себя. Это практика формирования в образовательных процессах субъектных способностей человека [11, с. 37]. Суть данной практики нельзя понять без понимания эволюции и особенностей функционирования человеческого мозга. Его развитие, по словам А. Дамасио, является «вызовом безразличия к нам самой природы» и ставит нас перед необходимостью осознания этого вызова. Только такое развитие поможет нам открыть путь к появлению той культуры, которая может стать одной из самых определяющих наших характеристик как мыслящих и самоосознающих существ [13].

Психологическая антропология предлагает два главных понятия, которые необходимы для педагогической рефлексии. Это понятия субъективной реальности и со-бытийной общности. Они соотносятся друг с другом как «результат развития» и «объект развития» [5, с. 42]. Чтобы развивалась субъективная реальность личности в образовательном процессе, для этого нужно понимать ее «деятельностное воплощение», то есть субъектность. В человеке есть «кто-то», кто находится «внутри» него, кто способен быть одновременно и наблюдателем, и активным субъектом преобразования этой субъективной реальности. Известно, что «мера, масштаб субъектности человека определяется уровнем развития его позиции как способа реализации его базовых ценностей во взаимоотношениях с другими людьми» [5, с. 42]. Данная позиция предполагает: определенную степень самосознания; ответственность за выбор; самостоятельную постановку целей и задач в той или иной деятельности; саморефлексию. Как такая позиция формируется? Совершенно очевидно, что нужны специальные условия, при которых личности дается «право» делать свободный выбор и распоряжаться получаемой информацией «на свое усмотрение». Но этого мало. Очень важно, чтобы личность имела возможность постоянно накапливать опыт рефлексии своих действий и понимания того, как она управляет собой. Речь о субъективной реальности – о феноменах, часто неосознаваемых (телесных ощущениях, эмоциональных реакциях, чувствах, переживаниях, мыслях, суждениях, отношениях). Это означает: при организации образовательной ситуации ее логику развертывания должна задавать работа с рефлексивной сферой, с процессами осознания личностью своих функций сознания.

Одна из методологических «подсказок», которые дает нам психологическая антропология для разработки моделей построения образования, ориентированных на целостность человека, связана с вниманием. Речь о внимании, обращенном на само внимание. Иными словами, личность изучает не «отдельный» предмет, а свое собственное внимание и отношение к этому предмету [1]. Как известно, внимание относят к классу психических явлений. Это направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном [6, с. 354]. Для внимания характерна избирательность: на что и

почему надо направить свое внимание – это важный вопрос, как раз и нуждающийся сегодня в прояснении. Возьмем традиционную образовательную ситуацию. Как обычно педагог управляет вниманием ученика? Анализ нашего наблюдения за деятельностью учителей на уроке (нами посещено 24 урока у 20-ти учителей г. Дербанта) показал, что фактически все педагоги обращали внимание детей либо на материал учебного предмета, либо на их внешнее поведение, но не на субъективную реальность. Построение образовательной ситуации и образовательного процесса с акцентом на антропологический принцип требует понимания внимания как физиологического явления, как функции сознания личности и как специфического опыта.

Наши физиологические и психические процессы, как подсказывают исследования (И.П. Павлов, П.К. Анохин, А.А. Ухтомский, А.Я. Лурия и др.), тесно связаны с возбуждением и торможением определенных нервных центров. Раздражение возникает, прежде всего, в клетках ретикулярной формации («рептильный» мозг), где находятся наши инстинкты. У нас есть врожденная способность к так называемому ориентировочному рефлексу, когда мы определенным образом реагируем на ту или иную информацию, на все, что слышим, чувствуем и ощущаем, находясь во внешней среде. Зададимся над простым вопросом, который не так и прост: на что же реагирует ученик/студент во время учебного занятия? И знает ли он об особенностях собственных реакций? Осознает ли он, как его внимание выхватывает и «фильтрует» ту или иную информацию? Рассматривая образовательный процесс под углом зрения психологической антропологии, мы полагаем эти вопросы важными. Важен также вопрос о том, как преподаватель может отслеживать специфику ориентировочных рефлексов студентов и как он помогает им осознавать эти рефлексы, тем самым влияя на формирование самосознания.

Психические акты имеют биологический и системный характер, и, как утверждает А.А. Ухтомский, следует учитывать, что мозг выступает «органом предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды». Также следует понимать: действие личности определяется характером динамического взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма, историей организма как биологической системы [6, с. 358]. Эти актуальные потребности фокусируются в «доминанте», которая выступает главным принципом работы нервных центров человека и участвует в организации его поведения. Доминанта, по А.А. Ухтомскому, поддерживает инертность системы человека: она поддерживает возникший когда-то и господствующий теперь очаг возбуждения/напряжения. Нередко можно наблюдать: личность повторяет одни и те же реакции в то время, когда среда уже изменилась и нет уже тех раздражителей, которые когда-то запустили ее доминанту.

Возникает резонный вопрос: зачем нам такое пристальное внимание к феномену внимания, ко всем этим мозговым явлениям и процессам? Информационные процессы в образовании, связанные с передачей и приемом информации, проходят через субъективный опыт и окрашиваются им [3; 12]. Наше обследование студентов Дербентского филиала ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (нами обследовано 67 человек) показало, что у большинства из них фактически отсутствует сформированный навык осознания своих реакций в образовательных ситуациях. Возникает немало моментов, в рамках педагогического общения, где проявляется их реактивность в поведении. Например, желание доказать свою правоту там, где изначально задается установка на сложение ценностей. Из бесед со студентами мы выяснили, что у многих есть страх задать уточняющий вопрос преподавателю из боязни быть осмеянным другими студентами, что задал «глупый» вопрос. Также нами замечено: характер отношений студентов друг с другом, степень их доверия в группе довольно сильно влияют на активность и, в целом, на результаты обучения. В тех случаях, где доверие друг к другу выше и поддерживается личностное равноправие, наблюдается образовательный эффект, повышение инициативности группы в плане участия в делах вуза. В процессе работы со студентами мы использовали диагностические методики: «Методика изучения межличностного доверительного статуса членов группы» и «Методика изучения межличностного доверия в группе» [10]. На основе такой диагностики, а также бесед со студентами нам удалось определить: в тех группах, где со студентами ведется работа, связанная с познанием ими своего внимания, имеются более высокие результаты в учебе и в отношении к будущей профессии, что отслеживается через участие в проектной деятельности и через показатели педагогической практики.

В работе со студентами по формированию у них способности осуществлять рефлексию процессов, связанных с собственным вниманием, мы опираемся на понимание природы внимания (Н.Н. Ланге), когда данная функция учитывается как: а) результат двигательного приспособления и ограниченности объема сознания; б) результат эмоции и апперцепции; в) усиление нервной раздражительности; г) нервное подавление; д) активная способность духа. Учитывая такую природу внимания, следует выделять его целенаправленный характер, то есть соотносить с целями личности. И здесь встает вопрос о необходимости этих личностных целей, а также их иерархию во внутреннем мире делать объектом рефлексии личности.

Иерархия целей в образовательной ситуации, организованной на основе антропологического принципа, должна соотноситься с контекстом развития со-бытийной общности (В.И. Слободчиков). Такая общность, как мы уже говорили, выступает одной из базовых категорий психологической антропологии. Со-бытийная общность есть форма социальной организованности на основе личностных смыслов, жизненных ценностей, энергетики совместности, которые раскрываются в совместных деяниях [5, с. 43]. Только погружаясь в такую общность, личность сможет по-настоящему развернуть в себе опыт субъективности и субъектности, опыт самобытности и самостроительства. В связи с этим мы видим необходимость в дальнейшем разработки системы образовательных ситуаций, которые можно назвать ситуациями развертывания со-бытийной общности. Говоря о профессиональной подготовке будущих учителей, мы соотносим рассматриваемые ситуации со спецификой их будущей профессии.

Выводы. Уточним, что образовательная ситуация в системе подготовки будущих учителей понимается нами как «точка пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности, процесса образования и деятельности самих обучающихся» [5, с. 213]. С позиции психологической антропологии, она определяется работой с субъектностью и со-бытийной общностью как феноменами, позволяющим учитывать субъективную реальность. Механизмом такой работы выступает рефлексия процесса внимания студента.

Педагогическая позиция учителя как субъекта, с позиции психологической антропологии, предстает в отношениях: «родитель – ребенок», «мастер – подмастерье», «учитель – ученик», «мудрец – собеседник». Именно в таких отношениях требуется от педагога опыт: заботы о другом, передачи знания, демонстрации образцов, стимулирования и поддержания духовного развития. Чтобы эффективно формировать такой опыт у будущих педагогов, необходимо создавать ситуации, в которых студенты учатся анализировать свою

субъективность и субъектную позицию через осознание особенностей своего внимания, которое способно удерживать разные роли и широкий контекст жизнедеятельности личности. Именно внимание как «педагогический инструмент» открывает новые возможности понимания внутреннего (антропологического, онтологического) плана образовательного процесса.

Перспективы нашего дальнейшего исследования мы связываем с выявлением содержания и логики развертывания образовательных ситуаций, направленных на становление педагога-профессионала. Имея привычку видеть объект своего внимания, будущие педагоги не умеют различать «смотрящего» (себя) и процесс «смотрения» (свои оценки, угол зрения, доминанты, широту взгляда). И здесь необходимо накопить достаточно материала в плане анализа многостороннего эмпирического опыта, позволяющего увидеть широкую картину того исходного «субъективного материала», каким является личность каждого конкретного студента – будущего педагога.

Обобщая, мы делаем вывод, что образовательные модели и программы подготовки будущего учителя с позиции методологии целостного подхода в образовании и идей психологической антропологии нуждаются в обогащении разработками, касающимися интроспективных методов исследования субъективной реальности, процессов мозга и сознания. И перспективы такого направления работы, очевидно, надо связывать с методологией междисциплинарного знания.

Литература:

1. Белова, С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография / С.В. Белова – Москва: АПКППРО. – 2006. – 380 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б.М. Бим-Бад. — М.: Издательство Юрайт, 2017.
3. Дубровский, Д.И. Философская антропология / Д.И. Дубровский. – 2018. Т. 4. - № 2. - С. 186-217.
4. Гадецкий, Олег. Ценностно-ориентированная психология: универсальный подход к решению психологических проблем / О. Гадецкий. – Ростов-на-Дону: ООО «Медиа-Полис», 2019. – 436 с.
5. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2018. – 583 с.
7. Мамардашвили М.К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 832 с.
8. Сергейчик, Е.М. Философские основания антропологического подхода в постклассической науке // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2018. № 3. С. 70-82.
9. Сергеев, Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина). // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2007. - № 1. – С. 9-18.
10. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Методики изучения доверия в малой группе. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007.
11. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
12. Chalmers D.J. The Character of Consciousness. Oxford: Oxford University Press, 2010. 625 p.
13. Damasio A. Self comes to Mind. Constructing the Conscious Brain. London: Vintage Books, 2012. 367 p.

Психология

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, директор Гусейнов Руслан Джангирович

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент);

кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и

муниципального управления и права Гусейнова Ираде Сафаратдиновна

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой

психолого-педагогического образования Пирмагомедова Эльмира Абудиновна

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЗНАЧИМЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье проведён анализ профессионально – значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности психолога. Авторы проводят разграничение между профессионально – значимыми качествами практического психолога и психолога – теоретика, выделяя общие черты и отличительные особенности. Так же в статье приводится перечень качеств, мешающих успешной профессиональной деятельности психолога. Авторы делают вывод о необходимости знакомства со структурой профессионально – значимых личностных качеств психолога в процессе профессиональной подготовки специалистов этого профиля и создание условий для их развития и, при необходимости, коррекции.

Ключевые слова: профессиональная деятельность практического психолога, психолога - теоретика, профессионально – значимые личностные качества, структура личности психолога, качества, препятствующие успешности профессиональной деятельности психолога.

Annotation. The article analyzes professionally - significant personal qualities that determine the success of a psychologist's professional work. The authors distinguish between professionally - significant qualities of practical psychologist and psychologist - theorist, highlighting common features and distinctive features. The article also provides a list of qualities that hinder the successful professional activity of a psychologist. The authors conclude that it is necessary to get acquainted with the structure of professionally - significant personal qualities of a psychologist in the process of training specialists of this profile and creating conditions for their development and, if necessary, correction.

Keywords: professional activity of a practical psychologist, psychologist - theorist, professionally - significant personal qualities, the structure of the personality of the psychologist, qualities that hinder the success of the professional activity of the psychologist.

Введение. Для профессиональной деятельности определяющие значения имеют профессионально важные качества. Именно эти качества позволяют успешно реализовывать необходимую деятельность [8].

На протяжении нескольких десятилетий, начиная с середины XX века, зарубежными учёными предпринимались определённые усилия рассмотреть и проанализировать психологические особенности личности психолога. Наибольший вклад, на заре исследований, в этот процесс внёс Р. Кеттелл. Он описал психологические портреты психологов-теоретиков и психологов-практиков, справедливо утверждая, что в них имеются определённые отличия.

Изложение основного материала статьи. В целом, у психологов, не смотря на их теоретическую или практическую направленность, Р. Кеттелл выделил три основные шкалы:

А (готовность к контактам),

В (общую интеллектуальность);

Н (как умение поддерживать контакты).

Но менялось развитие этих шкал. В зависимости от специализации психолога:

у психологов - практиков больше развит фактор А,

у психологов - теоретиков больше развит фактор В.

Так же у психологов- практиков имел выраженную природу фактор Н (ненасыщаемость контактами с другими людьми, социальная смелость).

В дальнейшем, уже к концу XX века, существенный вклад в анализ личностных качеств психологов внесли российские учёные Н.А. Аминов и М.В. Молоканов [1]. Так, они расширили число факторов, характеризующих психологов.

В частности, учёными были выделены и описаны следующие преобладающие факторы:

Психологи-теоретики:

- фактор N (выраженная готовность к контактам, но при этом эмоциональная холодность и рациональность в установлении и поддержании контактов);

- фактор В общая интеллектуальность при выраженном интересе к человеку;

- фактор Q3 (сдержанность в проявлении общих чувств и эмоций) [1].

Психологи-практики:

- фактор А (готовность к контактам),

- фактор В (интеллектуальность), (высокая чувствительность, облегчающая ориентацию в эмоциональном состоянии клиента),

- фактор С (способность сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения),

- фактор Н (умение поддерживать контакты на высоком уровне),

- фактор F (способность эмоционально притягивать к себе других людей),

- фактор Q1 (склонность к переживанию вины, повышенная ответственность за свои действия),

- фактор Q2 (индивидуализм и опора на себя при принятии решений).

- фактор Q4 (фрустрация или осознание границ своей компетентности) [1].

В дальнейшем – с конца XX – начале XXI в, ведётся масса исследований, посвящённых анализу профессионально-значимых качеств психолога. Рассмотрим качества, которые были выделены в ряде исследований отечественных учёных (табл. 1).

Таблица 1

Профессионально-значимые качества психолога в воззрениях отечественных учёных

Авторы	Выделенные ими профессионально-значимые качества и основанные на них умения практического психолога
Бачманова Н.В. и Стафурина Н.А.	<ul style="list-style-type: none"> • адекватное и всестороннее восприятие человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и др.); • умение понимать личностные свойства, особенности личности другого человека (интуиция и др.); • способность к сопереживанию (эмпатия); • умение анализировать своё поведение (рефлексия); • умение управлять собственной личностью, особенно в ситуациях профессионального общения (самоконтроль, техника владения собственным телом и сознанием) [2].
Верняева Т.А.	<ul style="list-style-type: none"> • способность к планированию; • интуитивность; • чувствительность; • Экстравертированность [4].
Зеер Э.Ф. и Сыманюк Э.Э.	<ul style="list-style-type: none"> • профессиональное самосознание, которое представляет собой оценку человеком своего профессионального знания, мотивов профессиональной деятельности, нравственной профессиональной позиции, профессиональных интересов, ценностей; • социально-профессиональная ответственность, как умение оценивать собственное поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, учебного или профессионального коллектива, отдельной личности [6].
Пежемская Ю.С.	<ul style="list-style-type: none"> • высокие уровень общей интернальности (все события, которые происходят в жизни оцениваются как результаты собственных действий и усилий) [9].
Хрящева Н.Ю.	<ul style="list-style-type: none"> • психологическое мышление, как особый стиль, предполагающий способность

Сидоренко Е.В и др.	чувствовать психологическое содержание наблюдаемых событий и умение их анализировать; • креативность, как способность к нестандартным решениям и поведению, способность обнаруживать новые решения проблем или новые способы выражения; • умение слушать, как умение слышать то, что человек хочет сообщить на самом деле, не только то, что он говорит вслух, но и то, что передаётся без слов; • эмпатия, как способность к сопереживанию, сочувствию, соучастию; • самообладание, как способность концентрироваться на психологической задаче, несмотря на негативные эмоциональные состояния, возникающие во время работы [3; 8; 10; 12].
Ширапова Д.Д.	• общительность, искренность, отзывчивость, чуткость, тактичность, ответственность, обаяние, сочувствие, настойчивость, решительность, жизнерадостность, непринуждённость, сострадательность, вдумчивость, справедливость, аккуратность, сдержанность, заботливость, упорство, принципиальность, рассудочность, осторожность, уступчивость, радушие, педантичность, поэтичность [13].

И.А. Шмелёва [14] отмечает, что успешность профессиональной деятельности психологу обеспечивают хорошо развитые способности, а также выраженные склонности, интересы и личностные свойства (табл. 2):

Таблица 2

Основные структурные компоненты личности психолога (по И.А. Шмелёвой)

Способности	Личностные качества	Интересы и склонности
1. развитое образное мышление;	1. терпимость (толерантность);	1. выраженное творческое начало личности психолога;
2. распределённость внимания;	2. разносторонность интересов;	2. интерес к другому человеку;
3. устойчивость внимания и умение концентрироваться на проблеме, личности другого человека;	3. целеустремленность;	3. глубокое уважение к личности другого человека. не смотря на её возможные отклонения, недостатки и т.д.;
4. способность к самоконтролю;	4. настойчивость;	4. склонность к сопереживанию;
5. развитость образной и словесно-логической памяти;	5. оригинальность;	5. любознательность и обучаемость психолога.
6. хорошо развитой кратковременной и долговременной памяти;	6. интуитивное умение прогнозировать события;	
7. развитые коммуникативные способности, в том числе умение слушать;	7. умение хранить чужую тайну;	
8. сформированные вербальные способности, подразумевающее умение говорить и чётко выражать свои мысли;	8. высокая личностная ответственность;	
9. ораторские способности - умение убеждать и аргументировать;	9. находчивость;	
10. умение вдохновлять.	10. стремление к постоянному самопознанию, саморазвитию;	
	11. инициативность;	
	12. эрудированность.	

На основе анализа профессиональных качеств, препятствующих эффективной профессиональной деятельности психолога, можно выделить следующие:

- отсутствие склонности к работе с людьми;
- низкий уровень психологической культуры;
- агрессивность;
- импульсивность;
- замкнутость;
- неспособность анализировать и сопоставлять факты личностного развития клиента;
- ригидность мышления, неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды;
- безнравственность; раздражительность;
- психическая и эмоциональная неуравновешенность;
- нерешительность;
- неумение понять позицию другого человека;
- неорганизованность и др. [7; 13].

Кроме того, вызывает несомненный интерес анализ так называемых страхов профессиональной деятельности практического психолога. Различные виды страхов приводит Н.С. Пряжников в своём исследовании [11].

- Страх практической деятельности по причине недостаточной компетентности.
- Страх не понравиться клиенту (аудитории) с соответствующей потерей гонораров или риском быть заменённым более привлекательным специалистом.
- Страх невладения и неиспользования популярных методов, которые у самого психолога вызывают сомнения.
- Страх унижений перед более обеспеченными клиентами и заказчиками.
- Страх оказаться неэффективным в глазах клиентов, коллег, заказчиков и руководства и т.д.
- Страх перед клиентами, которые могут оказаться более развитыми, чем психолог.
- Страх эмоционального выгорания.
- Страх профессиональных деструкций.

Как отмечает сам Н.С. Пряжников [11], профилактика страхов возможна путём трансформации их в чувство осторожности и ответственности.

Тем самым, приведённый выше анализ показывает, что психологу для успешной профессиональной деятельности необходим целый ряд важных индивидуально-психологических качеств. Безусловно, в их становлении большую роль играет период профессиональной подготовки в условиях высших учебных учреждений.

В частности, уже при изучении предмета «Введение в профессию» студентам – психологам рассказывается о том, какие качества необходимы будущему психологу.

Уже на начальном этапе обучения, после изучения предмета «Введение в профессию» у студентов проходит рефлексия собственных качеств. Намечается некая программа по саморазвитию и воспитанию необходимых профессиональных качеств.

Далее, большую роль играет дисциплина «Психология труда». В рамках данной дисциплины студенты изучают профессиограмму практического психолога, рассматривают качества, необходимые психологу – исследователю.

В рамках дисциплины «Психологический практикум» у будущих психологов возникает возможность провести диагностику собственных личных качеств.

Большую роль в становлении профессионально – значимых личностных качеств будущих психологов играет дисциплина «Профессиональная этика» [5].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что в профессии психолога крайне важным является развитие необходимых профессионально – значимых качеств. При наличии неблагоприятных качеств без серьёзной работы по их устранению эффективность профессиональной деятельности будет низка, вплоть до невозможности её осуществлять. Задача преподавателей помочь будущим психологам определиться с выбором специализации, в соответствии уже имеющимися развитыми качествами и способностями.

Литература:

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал - 1992. - Т. 13. - № 5.
2. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. Л., 1985.
3. Бозаджиев В.Л. Психолог: профессия и личность. - Челябинск: Издательство «Печатный Двор», 2011. - 424 с.
4. Верняева Т.А. Изучение индивидуально-психологических свойств личности студентов факультета психологии // Психология: итоги и перспективы (30 лет факультету психологии Санкт-Петербургского университета). Тезисы научно- практ. конф. СПб., 1996.
5. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 159-160.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал, гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
7. Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: https://laws.studio/psihologiya-psihologiya-organizatsionnaya_1023/kachestva-prepyatstvuyuschie-effektivnosti-50191.html
8. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. СПб., 2006.
9. Пежемская Ю.С. Готовность студентов, обучающихся по специальности «психология», к работе с людьми // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.
10. Профессионально важные качества психолога [Электронный ресурс]: https://studme.org/1904082025425/psihologiya/professionalno_vazhnye_kachestva_psihologa
11. Пряжников Н.С. Страх, осторожность и ответственность в деятельности психолога // Журнал практического психолога. - 2009. - № 6.
12. Сорокопуд Ю.В., Абдурахманова М.А. Эффективные технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психолого-педагогических направлений // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 240-242.
13. Ширапова Д.Д. Изменение образа психолога в самооценках студентов // Психология XXI века. Материалы междунар. межвузовской научно-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых специалистов. СПб., 2004.
14. Шмелёва И.А. Введение в профессию: психология. М., 2010

УДК 159.92.

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

магистрант Калашникова Анастасия Владимировна

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей эмоциональной саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися детьми той же возрастной группы. В статье рассматриваются аспекты саморегуляции в контексте ее становления в эмоциональной сфере у детей младшего школьного возраста, как способности к осознанной регуляции поведения через контроль своих эмоциональных состояний. В качестве характеристик эмоциональной саморегуляции рассматриваются следующие показатели: эмоциональное благополучие младших школьников, их умения ориентироваться в своих эмоциях и эмоциях окружающих, объяснять причины их вызывающие, умение управлять своим поведением руководствуясь нравственными аспектами, социальными эмоциями, эмоциональным воображением.

Ключевые слова: задержка психического развития, социальные эмоции, младшие школьники, нравственная норма поведения, эмоциональное воображение, эмоциональное благополучие, эмоциональная саморегуляция поведения.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of emotional self-regulation of behavior of younger schoolchildren with mental retardation in comparison with normally developing children of the same age group. The article examines aspects of self-regulation in the context of its formation in the emotional sphere in children of primary school age, as the ability to consciously regulate behavior through control of their emotional states. The objectives of this experiment were to consider the emotional well-being of junior schoolchildren, their ability to navigate the emotions of their own and those around them, to explain the reasons that caused them, as well as the ability to manage their behavior guided by moral aspects, social emotions, emotional imagination.

Keywords: mental retardation, social emotions, junior schoolchildren, moral norms of behavior, emotional imagination, emotional well-being, emotional self-regulation of behavior.

Введение. В контексте современного образования Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) ставит определенные задачи, решение которых предусматривает формирование навыков безопасного взаимодействия младших школьников в социуме. Эти задачи можно успешно решать в рамках целенаправленной психолого-педагогической работы в начальной школе, когда идет активное формирование личности ребенка. Важным аспектом в формировании психологической культуры и адаптивных свойств личности является становление такого психологического феномена как саморегуляция. По мнению ведущих отечественных ученых в области психологии (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.), развития способность к саморегуляции является содержательным психологическим критерием и необходимым внутренним механизмом субъектного развития человека.

Как указывает А.В. Семенович [14] в настоящее время наблюдается увеличение количества детей с эмоциональными, и как следствие, поведенческими расстройствами, что говорит о слабо развитой у них способности произвольно контролировать себя и свою деятельность. Подобные особенности развития наблюдаются как у детей с различными вариантами дизонтогенеза, так и для нормально развивающихся детей. Проблема носит массовый характер и с ней сталкиваются педагоги не только специализированных детских садов и школ, но и общих образовательных учреждений. Наблюдается рост агрессивности и различных форм делинквентного поведения, снижения возрастного порога их появления [9, 18, 19].

Проблемами развития и становления саморегуляции в различных ее аспектах занимались такие отечественные ученые, как Верхотурова Н.Ю. [1], Виленская Г.А. [2], Выготский Л.С. [3], Запорожец А.В. [4], Иванников В.А. [5], Кисова В.В. [8], Конопкин О.А. [10], Моросанова В.И. [12], Осницкий А.К. [13] А.К., Смирнова Е.О. [15], Ульяновка У.В. [16] и др. В частности, У.В. Ульяновка рассматривала саморегуляцию как один из важнейших компонентов в структуре общей обучаемости и говорила о необходимости максимального ее развития для более эффективного обучения.

В рамках рассматриваемых вопросов саморегуляции нас интересует проблема эмоциональной саморегуляции поведения, а также условия формирования и способы ее развития у младших школьников с ЗПР. Изучением особенностей становления эмоциональной регуляции поведения занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Н.Ю. Верхотурова, А.В. Запорожец, Н.В. Капитоненко, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, О.С. Никольская, Т.Н. Павлий, О.А. Шаграева и др. Н.В. Капитоненко [6, 7] указывает, что характерной чертой при задержанном варианте развития является дефицитарность регуляции эмоционального поведения, что часто становится главным препятствием при взаимодействии с окружающими и обуславливает трудность социализации ребенка с отклонениями в развитии.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является определение специфики эмоциональной саморегуляции поведения у младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста с нормой психического развития (НПР) и с задержкой психического развития.
2. Изучить умения детей ориентироваться в эмоциональных состояниях участников ситуации, способность понимать причины возникающих эмоций, и умение их интерпретировать.

3. Оценить уровень сформированности нравственной нормы поведения, умение корректировать неправильное поведение исходя из понимания и оценки эмоциональной ситуации детьми.

4. Провести сравнительный анализ экспериментальных данных младших школьников с нормой психического развития и с задержкой психического развития и выявить качественные различия в особенностях эмоциональной саморегуляции поведения.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Новоликеевская средняя школа», Нижегородской области и «Центра внешкольной работы им. С.А. Криворотовой» в подразделении «Центр инклюзивного образования» Нижегородской области. В экспериментальном исследовании участвовали младшие школьники 8-10 лет (2-3 классы). В эксперименте приняли участие 30 детей с нормой психического развития и родители этих детей (30 человек), 29 детей с задержкой психического развития и их родители (29 человек). Генеральная совокупность экспериментальной выборки составила 118 человек.

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики:

1. Методика экспертной оценки «Опросный лист для родителей» авторов А.М. Щетинина, Н. Артюхина [20].

2. Методика «Я и школа», разработанная Л.Ф. Фатиховой [17].

3. Методика «Изучение особенностей определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации», разработанная Л.Ф. Фатиховой [17].

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Опросный лист для родителей» [20]. Анализ результатов экспертной оценки помог выявить проблемные сферы эмоционального развития детей. Изучение полученных данных опросника дает понять, что для ребенка является проблемной зоной, с точки зрения наблюдающих взрослых, испытывает ли он трудности в эмоциональной, произвольной и поведенческой сферах. Ниже в таблице 1 приведены сравнительные данные, полученные в результате данного исследования.

Таблица 1

Сравнительные данные эмоционального благополучия у детей с ННР и с ЗПР

Группы детей Уровень	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)
ННР	28	93,3	2	6,7	0	0
ЗПР	12	41,3	16	55,1	1	3,6

Из таблицы видно, что уровень эмоционального благополучия у детей с ННР выше, чем у детей с ЗПР. Часть детей (16,6 %) с нормой развития находятся на границе между высоким и средним уровнями. Проблемными зонами у детей ЗПР являются трудности в адаптации к новым условиям, у них менее выражены эмпатийные качества, умения сочувствовать. Способность управлять эмоциями, исходя из данных опросника, у детей ЗПР так же ниже, чем у детей с ННР. Кроме того, родители детей с ЗПР, чаще отмечали более узкий круг общения своих детей и наличие у них неуверенности и замкнутости. Родители детей с ЗПР чаще отмечали проявление у своих детей агрессии, упрямства, капризности, тревожности, чем родители детей с ННР.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что уровень развития эмоциональной, поведенческой, коммуникативной сфер детей с ЗПР существенно отличается от их нормально развивающихся сверстников. Стоит отметить, что эмоционально благополучные дети лучше контролируют свои эмоциональные проявления, они более социально активны, их поведение в большей степени соответствует принятым нормам.

Обратимся к данным, полученным по методике Л.Ф. Фатиховой «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации» [17]. В данной методике детям предлагались шесть эмоциональных ситуаций с картинками, к которым зачитывался рассказ-описание. Обследуемый должен был определить, нормативна ли та эмоция, которую демонстрирует участник ситуации, а также назвать верную нормативную эмоцию, которая должна соответствовать данной ситуации и объяснить свой ответ. Данные полученные в ходе исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные данные способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации у детей с ННР и детей с ЗПР

Группы детей Уровень	Высокий уровень		Средний уровень		Ниже среднего уровень		Низкий	
	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)
ННР	19	63,3	10	33,3	1	3,4	0	0
ЗПР	3	10,3	14	48,2	11	38,1	1	3,4

В данном исследовании большая часть детей с нормой развития продемонстрировали высокий уровень понимания эмоциональных состояний других людей (63,3%). В группе детей с ЗПР таких испытуемых оказалось значительно меньше (10,3 %). Высокий уровень в данной методике характеризуется тем, что дети смогли правильно определить нужные эмоции, соответствующие данным на картинке ситуациям, смогли объяснить свой ответ, и назвать правильное поведение участников ситуации. В основном, дети с НПР справились с заданием самостоятельно или с небольшой помощью педагога находили правильный ответ.

Дети с НПР чаще давали развернутый ответ, чем дети с ЗПР. Дети с возрастной нормой развития так же давали нравственную оценку поступков персонажей картинки, указывали на правила школьной жизни, которые нельзя нарушать. Стоит отметить, что некоторые дети с нормой развития чаще предвосхищали последствия событий. Например, давали такие ответы: «мальчик разбил окно и испугался, потому что за это его будут ругать родители», «девочка получила двойку, и ее за это будут ругать, она расстроится, ее накажут». Таким образом, можно утверждать, что у детей с нормативным развитием есть определенный эмоциональный опыт, с помощью которого они могут оценить последствия своих поступков. Развитие эмоционального воображения позволяет им предвосхищать, предчувствовать события, тем самым корректируя свое поведение.

Понимание эмоциональных состояний окружающих людей имеет большое значение при выстраивании моделей поведения. Если ребенок не понимает эмоции и настроения участников ситуации, то это повышает риск неправильного выбора поведенческих и эмоциональных реакций по отношению к окружающим, может возникнуть рассогласованность действий между участниками. Понимание эмоций своих и эмоций окружающих влияет на развитие эмоциональной децентрации, таких качеств как эмпатия, сочувствие. Отсутствие понимания эмоций и состояний окружающих так же указывает на недостаточность развития эмоциональной сферы, что напрямую влияет на развитие произвольного контроля эмоций, когда этого требует ситуация.

Большинство младших школьников с ЗПР показали средний (48,2 %) уровень развития понимания эмоций, тогда как среди их нормально развивающихся сверстников это количество составило 33,3 %. Это значит, что эти испытуемые смогли определить эмоции участников, но не смогли объяснить причины, почему эти эмоции возникли. Им требовалась большее количество времени и помощи с предъявлением опорных карточек с изображенными эмоциями. Самыми простыми для распознавания были эмоции радости и злости, как правило, все дети безошибочно это определяли. Самыми сложными для определения были эмоции «удивления» и «спокойствия», как для детей с нормой развития, так и для детей с ЗПР. Достаточно большое количество детей с ЗПР получили в этой методике уровень ниже среднего – 38,1 %. Эти дети с большим трудом называли правильные эмоции, и только с картинками-подсказками и наводящими вопросами психолога. Однако, они не смогли объяснить причины эмоций и не давали нравственную оценку персонажам изображенных ситуаций. По результатам данной методики можно констатировать, что у детей с ЗПР:

1. Уровень понимания эмоционального состояния и смысла эмоциональной ситуации ниже, чем у детей с НПР.
2. Зачастую отсутствуют представления о нравственных нормах поведения.
3. Объем эмоционального словарного запаса значительно меньше, чем у их сверстников с нормой развития.
4. Эмоциональное воображение используется гораздо реже, чем у младших школьников с НПР.

Перейдем к анализу данных, полученных на основе методики Л.Ф. Фатиховой «Я и школа» [17]. С помощью данной методики мы изучали осознание ребенком правил школьной жизни, уровень сформированности нравственного сознания, умения фиксировать нарушение школьных правил и корректировать неправильное поведение. Нам так же было важно качественно проанализировать ответы, которые давали дети на вопросы к стимульному материалу методики.

Детям предлагались картинки со школьным сюжетом, и необходимо было ответить на ряд вопросов: «Что ты видишь на картинке? (это дает возможность оценить, понимает ли ребенок смысл того, что происходит), «Какое поведение у ученика (ученицы, ученицы, учеников) правильно ли они поступают?» (дает возможность увидеть способность ребенка к моральной оценке ситуации, понимает ли он ее нравственный аспект), «Какие чувства испытывает ученик (ученица, ученики). Почему?» (выясняем способность ребенка ориентироваться в эмоциональной обстановке, понимать эмоциональное состояние, интерпретировать это состояние, указывать причины, по которым возникли те или иные эмоции), «Что бы ты почувствовал на его (ее, их) месте?» (выясняем способность ребенка представить, примерить на себя данную ситуацию, прочувствовать ее, способность к эмоциональной децентрации), «Как бы ты себя повел в этой ситуации» (вопрос дает возможность оценить способность ребенка находить решения в эмоциональной ситуации, а так же увидеть какие способы самоконтроля и саморегуляции использует ребенок в сложившейся ситуации).

Дети с нормой развития и дети с ЗПР, как правило, безошибочно могли определить, что происходит на картинке и дать вербальное описание. Разница между младшими школьниками с ЗПР и НПР заключалась в том, что дети с нормой давали более развернутый ответ, с описанием большего количества деталей. К примеру, драку мальчиков некоторые дети НПР описывали так: «Мальчики дерутся, все в синяках, очень сердитые и кричат» или «Вижу, как мальчики дерутся, есть «фингалы», волосы выдирают». Младшие школьники с ЗПР говорили обычно так: «Это драка».

Оценить нормативное или ненормативное поведение учеников на картинках оказались способны и младшие школьники с НПР, и с ЗПР. Но дети с ЗПР на вопрос - «Правильно ли поступают ученики?» чаще давали конкретный, однословный ответ («Нет» или «Да»). Дети с ЗПР не давали объяснений и интерпретаций, в отличие от детей с нормой, чьи ответы были более развернутыми. Некоторые картинки вызвали затруднение для интерпретации у детей с ЗПР, т.е. они не понимали и не могли объяснить смысл эмоциональной ситуации.

Степень развернутости ответа на вопрос «Какие чувства испытывают ученики?» также была разной у школьников с ЗПР и нормой. Некоторые картинки вызвали затруднение. Особенное затруднение вызвали эмоции «спокойствие» и «удивление». Иногда дети с ЗПР пытались определить состояние человека идя от противоположной эмоции. Например, вместо «грустно», говорили «ему не радостно» или путали эмоцию с физическим состоянием и вместо «злой» (сюжет – драка) говорили «ему больно». Ответы младших

школьников с нормой были более развернутые, иногда они называли несколько эмоций: «они испытывают обиду и злость», «они из-за чего-то поругались, им стало обидно и они стали злые», «плохие чувства испытывают, сердитые» «злость, боль и грусть, если дерутся лучшие друзья» «злость, один другого разлил чем-то», «злость и грусть».

Можно сказать о том, что дети с нормой видят эмоциональную составляющую, но и моделируют всю предшествующую ситуацию. Они понимают, что за эмоцией и ситуацией в целом может еще что-то скрываться, что драке может предшествовать какой-то момент, от которого стало обидно и дети подрались, или напротив понимают, что участникам конфликта трудно будет помириться друг с другом, от чего им будет грустно. Т.е. взаимодействие когнитивной и эмоциональной сфер у детей с нормой более активно представлено в речи, чем у детей с ЗПР.

Вопрос «Что бы ты почувствовал на месте этого ученика?» у многих детей с ЗПР вызвал затруднение. Как оказалось, им сложнее всего в мысленном плане представить свои чувства и действия, осуществить перенос. Они без помощи, либо с незначительной помощью определяют эмоции, описывают действия (хотя отличительная черта прослеживается – фокусируют внимание на чем-то одном и упускают детали). Самыми трудными вопросами для них оказались следующие: «Что бы ты почувствовал на его месте?» и «Как бы ты себя повел в этой ситуации?». Эти вопросы требуют иного уровня обобщения и осмысления. Как правило, ответ было трудно получить, даже с наводящими вопросами.

Нормативно развивающиеся младшие школьники проявляют более вариативные чувства. Им проще осуществить мысленный перенос. Отвечая на вопрос «Что бы ты почувствовал?», многие для описания своих чувств использовали социальные эмоции: «мне было бы стыдно», «чувствовал вину за собой». В данной методике дети с ЗПР намного реже обозначали проявление социальных эмоций.

Ниже в таблице 3 приведены сравнительные данные, полученные в ходе проведения данной диагностики.

Таблица 3

Уровни осознания эмоций и правил поведения по методике Л.Ф. Фатиховой «Я и школа» у детей с ННР и ЗПР

Группы детей	Высокий уровень		Средний уровень		Ниже среднего уровень		Низкий	
	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)	Кол-во	Удельный вес (%)
ННР	28	93,3	2	6,7	0	0	0	0
ЗПР	4	22,2	7	38,9	7	38,9	0	0

Результаты исследования по данной методике позволяют констатировать, что дети с ЗПР:

1. Имеют значительно меньший по объему эмоциональный словарный запас.
2. Замечают меньшее количество деталей в ситуации, фокусируясь на чем-то одном.
3. Труднее идентифицируют себя с персонажем, не могут сделать перенос на себя и прочувствовать его эмоции.
4. Реже, чем у детей с нормой в речи фигурируют социальные эмоции.
5. Труднее находят выход из ситуации и часто не могут вербализировать свою линию поведения.

Выводы. Анализируя данные проведенного исследования, мы можем сделать выводы о том, что уровень эмоциональной саморегуляции у младших школьников с нормой развития и задержкой психического развития имеет существенные различия. Мы выявили проблемные зоны для детей с задержкой психического развития, эти зоны являются нашими ориентирами при построении последующей коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР. Мы можем отметить, что этим детям в большей степени, чем для детей с нормой, характерно проявление эмоционального неблагополучия, что выражается у них в наличие агрессивного поведения, тревожности, замкнутости, неспособности проявлять сочувствие к окружающим, их эмоции хуже поддаются самоконтролю. Наличие этих проблем означает, что дети с задержкой психического развития чаще имеют проблемы с адаптацией и социализацией.

Исследование показало, что способность ориентироваться в эмоциональных состояниях, способность понимать причины возникающих эмоций, и умение их интерпретировать вызывает у детей с ЗПР значительные затруднения, что так же мешает выстраиванию адаптивных способов поведения в эмоциональных, напряженных ситуациях.

Дети с ЗПР неспособны объяснить свою позицию по отношению к происходящей ситуации. Их эмоциональный словарный запас ограничен, по сравнению с детьми ННР, и ориентация на социальные эмоции выражена более слабо, как у детей с нормой.

Перспективными направлениями коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР мы считаем развитие у них способности ориентироваться в эмоциональной ситуации: понимать эмоции и их причины, усвоение нравственных норм поведения, увеличение объема эмоционального словаря детей с обогащением его социальными эмоциями, расширение поведенческого репертуара и вариативности социально приемлемых поведенческих реакций.

Литература:

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте. // Сибирский педагогический журнал, 2011, №8, 264-273.
2. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Особенности раннего формирования контроля поведения у моно- и дизиготных близнецов // Проблемы младенчества: нейропсихологическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений. Материалы научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 36-39.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Иванников В.А. Воля // Национальный психологический журнал. – 2010. №1. – С. 97-102.
6. Капитоненко Н.В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: Автореф. дис...канд.психол.наук. - М., 2009. – 27 с.
7. Фатихова Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование, 2007, № 5. – с. 267-274.
8. Кисова В.В. Особенности саморегуляции шестилетних детей: монография. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Мин, 2014. – 171 с.
9. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №12-6. С. 1127-1132.
10. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.
11. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте – М.: «Академия», 2003, - 144 с.
12. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие. – М.; СПб.; Нестор-История, 2012. – 280 с.
13. Осницкий А.К., Астахова Н.В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения // Вопросы психологии. – 2007. - №3. – С. 42-51.
14. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза – М.: Генезис, 2017. с. 474.
15. Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 1992. – 48 с.
16. Ульяновская, У.В. Дети с задержкой психического развития. Н.Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
17. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.
18. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 22.09.2020).
19. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века// Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 22.09.2020).
20. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.

Психология

УДК 370

старший преподаватель кафедры психологии Кольчик Елена Юрьевна
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
медицинский психолог Демина Валентина Викторовна
ЦПД ФКУЗ «МСЧ МВД России по Республике Крым» (г. Симферополь)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ

Аннотация. Статья посвящена исследованию эмоционального компонента готовности к материнству женщин с различным социальным статусом. В статье рассмотрено понятие психологической готовности женщины к материнству. Рассмотрены компоненты понятия психологической готовности к материнству: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей эмоциональной готовности к материнству женщин с различным социальным статусом. В исследовании принимали участие беременные женщины, состоящие на момент проведения исследования в официальном браке (10 человек), состоящие в гражданском браке (10 человек) и не состоящие в браке (матери-одиночки) (10 человек). В результате эмпирического исследования были выявлены существенные различия между особенностями эмоциональной реакции на предстоящее материнство у женщин, которые состоят в гражданском и официальном браке, а также у будущих матерей-одиночек.

Ключевые слова: готовность к материнству, эмоциональный компонент готовности к материнству, социальный статус, матери-одиночки, тревога, конфликт с беременностью.

Annotation. The article is devoted to the study of the emotional component of preparedness for motherhood of women with different social status. The article considers the concept of a woman's psychological readiness for motherhood. The components of the concept of psychological readiness for motherhood are considered: cognitive, emotional and behavioral. An empirical research has been conducted to study the characteristics of emotional preparedness for motherhood of women with different social status. The research involved pregnant women who were married at the time of the study (10 women), married (10 women) and unmarried (single mothers) (10 women). As a result of an empirical research, significant differences were found between the features of the emotional response to impending motherhood in women who are in a civil and official marriage, as well as in expectant single mothers.

Keywords: maternity preparedness, emotional component of maternity preparedness, social status, single mothers, anxiety, conflict with pregnancy.

Введение. Проблема психологической готовности женщины к рождению ребенка была актуальной во все времена, однако в условиях современности эта проблема требует особого внимания. Это обусловлено тем, что в современном обществе происходит некоторая трансформация мотивов материнства: к основным, - таким, как достижение определенного статуса в обществе, стремления продолжить свой род, реализовать свои возможности, - добавляются такие, как достижение возраста, критического для деторождения, и компенсация своих жизненных проблем. Мотивация материнства тесно взаимосвязана с психологической готовностью женщины к рождению ребенка и в особенности – с ее эмоциональным компонентом, который должен быть представлен положительным отношением женщины к своей беременности и к будущему ребенку.

А. Бертином, А.С. Батуевым, А.А. Вороновой, Ф. Дальто, И.В. Добряковым, С.Ю. Мещеряковой и другими было выявлено, что в период беременности от эмоционального состояния женщины зависит развитие психических функций ребенка, особенности его личности [2; 3; 6]. В это время важна любовь, с которой женщина вынашивает ребенка, ее отношение к беременности и родам, безусловное принятие будущего ребенка.

Изложение основного материала статьи. Согласно единой теории психологических процессов Л.М. Веккера, психологическая готовность к материнству структурно состоит из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого [1]. Многие исследования указывают на то, что в период вынашивания ребенка особое значение имеет когнитивный компонент психологической готовности женщины, поскольку именно данный компонент включает в себя знания о роли и функциях матери и готовность их выполнять (С.И. Галяутдинова, Р.Р. Кутушева) [3; 5]. Вместе с тем, при сформированных семейных ценностях высокая тревожность матери может создать серьезные проблемы как в процессе вынашивания ребенка, так и в процессе ухода за малышом.

Особенности эмоциональной сферы беременных женщин описаны в работах А.А. Вороновой, С.Ю. Мещеряковой, С.И. Галяутдиновой и других [2; 6]. К.Хорни утверждала, что желание родить ребенка имеет глубокие корни и определяет наличие материнской сферы в личности женщины [9]. Г.Г. Филиппова определяет потребность в детях как социально-психологическое образование личности, проявляющееся в том, что без наличия детей индивид испытывает затруднения как личность [7]. Поведенческий компонент представляет собой совокупность умений и навыков по уходу за ребенком будущей матери.

Г.Г. Филиппова выделяет несколько иные компоненты в психологической готовности к материнству [8]. Это общая зрелость личности, мотивационная готовность к рождению и воспитанию детей, сформированность материнской сферы, наличие адекватных моделей материнского отношения к ребенку и сформированность материнской компетентности. Вместе с тем, понимание психологической готовности к материнству – это внутренние факторы готовности, тогда как на отношение к материнству оказывают существенное влияние также и внешние факторы.

В работах ряда зарубежных и отечественных исследователей рассматриваются факторы, оказывающие влияние на психологическое состояние женщины во время родов. Среди этих факторов особое значение занимает наличие или отсутствие партнера, супруга, а также внутрисемейные отношения. Семья, в которой ребенок будет расти и воспитываться, является одним из самых значимых внешних факторов, оказывающих влияние не только на психологическую готовность к материнству в целом, но и на эмоциональное состояние женщины, в частности.

В эмпирическом исследовании приняли участие беременные женщины в возрасте от 20 до 27 лет, выборка составила 30 человек, исследование проводилось на базе женской консультации №2. Все испытуемые были разделены на 3 выборки. В первую группу вошли беременные женщины в возрасте 22-27 лет (10 человек), состоящие в официальном браке. Во вторую группу вошли беременные женщины в возрасте 22-27 лет (10 человек), проживающие в гражданском браке. Третью группу составили беременные женщины в возрасте 22-27 лет (10 человек), не состоящие в браке или находящиеся в разводе (матери-одиночки).

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: методика «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой и самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» Е.П.Ильина. результаты представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике Г.Г. Филипповой «Я и мой ребенок»

	Благоприятная ситуация (%)	Незначительные симптомы тревоги, неуверенности и конфликтности (%)	Выраженная тревога и неуверенность в себе (%)	Конфликтность с беременностью или ситуацией материнства (%)
Группа 1 (женщины, состоящие в официальном браке)	90%	10%	0	0
Группа 2 (женщины, состоящие в гражданском браке)	40%	30%	30%	0
Группа 3 (матери-одиночки)	20%	40%	40%	0

Из табл. 1 видно, что большинство испытуемых 1 группы (90%) демонстрируют эмоциональное состояние, которое является благоприятным для вынашивания и рождения ребенка и только 10% характеризуются незначительной тревогой и неуверенностью по отношению к будущему ребенку. На рисунках женщины данной группы четко рисовали себя и малыша с соблюдением пропорций изображения тела. На большинстве рисунков изображается совместная деятельность матери и ребенка, их телесный контакт. На многих рисунках также присутствует большое количество деталей (одежда, дополнительные предметы), но они не являются доминирующими и сохраняют тематику материнства. Примечательно, что все лица изображены в анфас: четко видно и мать, и ребенка.

У испытуемых второй группы результаты имеют существенные отличия: так, только 40% женщин продемонстрировали благоприятное эмоциональное состояние; 30% характеризуются незначительными симптомами тревоги, неуверенности и конфликтности и 30% - выраженной тревогой и неуверенностью в себе. В отличие от рисунков будущих матерей в группе 1, в данной группе в большинстве рисунков не соблюдены пропорции тела; иногда ребенок изображается больше, чем его мать. На многих рисунках не видно лица матери или ребенка, а также очень часто ребенок изображается не на руках у матери, а в коляске, кроватке или у других людей на руках (гражданского мужа или матери беременной женщины). Наблюдается также чрезмерная детализация рисунков, которые смещают внимание на себя: большие бутылочки, коляски и прочие атрибуты новорожденных детей). совместная деятельность присутствует в большинстве рисунков, однако через опосредующий предмет: мама качает кроватку, везет коляску и т.д.

В третьей группе испытуемых преобладает выраженная тревога и неуверенность в себе (40%), незначительные симптомы тревоги и конфликтности присутствуют также у 40% испытуемых и только 20% испытуемых продемонстрировали низкий уровень тревоги и неуверенности в себе. Рисунки испытуемых данной группы характеризуются своими особенностями. На большинстве рисунков ребенок прорисован небрежно, либо ребенок определенным образом спрятан, скрыт: изображается в животе у матери, в пеленках, где его не видно, а мать изображается четко, при этом лица размыты как у матери, так и у ребенка. Вместе с тем, на некоторых рисунках мать вовсе отсутствует, либо ее заменяет кто-то другой (зачастую, это бабушка). Присутствует большое количество дополнительных элементов (игрушки, интерьер), однако как дополнительные элементы, так и основные персонажи в большинстве рисунков прорисованы схематично. Совместная деятельность присутствует только на одном рисунке; контакт с ребенком обозначен формально (мать не касается ребенка, только протягивает руки или обращена к ребенку; смотрит в направлении кроватки, но не касается ее и т.д.), либо контакт вовсе отсутствует. Примечательным является то, что практически у половины рисунков ребенок изображен не в младенческом возрасте, а старше.

Таким образом, тревога и неуверенность, конфликтность проявляется в отсутствии взаимосвязи между ребенком и матерью, в намеренном изображении ребенка как незначимого, либо в изображении ребенка на руках у другого человека.

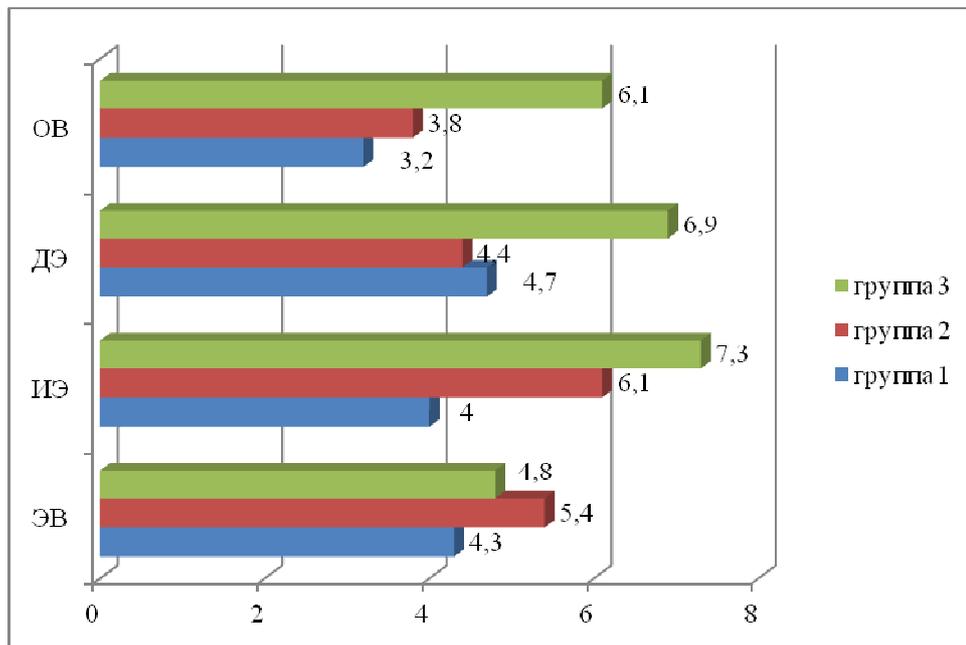


Рисунок 1. Результаты самооценочного теста «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина

Из рис.1 видно, что для женщин, которые состоят в официальном браке (группа 1) характерны средние показатели по всем эмоциональным характеристикам: 4 балла по интенсивности переживаемых эмоций, 4,7 балла – по длительности переживания эмоций, 4,3 балла – уровень эмоциональной возбудимости. Отрицательное влияние эмоций у испытуемых данной группы составляет 3,2 балла (средний показатель по группе), что относится к пониженному уровню выраженности эмоций. Для женщин, состоящих в гражданском браке, характерен средний уровень эмоциональной возбудимости (5,4) и длительности переживания эмоций (4,4), однако у них несколько повышена интенсивность переживаемых эмоций (6,1). Матери-одиночки характеризуются средними показателями по уровню эмоциональной возбудимости (4,8), однако для них свойственны высокие показатели интенсивности переживаемых эмоций (7,3) и высокая длительность переживания эмоций (6,9). Отрицательное влияние эмоций также несколько повышено и составляет 6,1 балла.

Выводы. Психологическая готовность к материнству является сложным психическим состоянием беременной женщины, который включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Значительную роль в формировании психологической готовности женщины к материнству играет ее семья и социальный статус. В результате эмпирического исследования было выявлено, что женщины, состоящие в официальном браке, характеризуются положительным эмоциональным отношением к беременности и ребенку. Они демонстрируют умеренную эмоциональность и низкое отрицательное влияние эмоций, характеризуются принятием будущего ребенка и низким уровнем тревожности и неуверенности по отношению к будущему ребенку. Женщины, состоящие в гражданском браке, характеризуются чуть более выраженной тревогой и неуверенностью, а также интенсивностью переживаемых эмоций. Будущие матери-одиночки характеризуются нестабильностью эмоционального отношения к будущему ребенку с преобладанием высокой тревожности, конфликтности, высокой эмоциональностью выраженным отрицательным влиянием эмоций. Исходя из особенностей выполнения ими методики Г.Г. Филипповой «Я и мой ребенок» можно отметить, что основной причиной такого состояния является неуверенность в своих силах и отсутствие поддержки от партнера, а иногда – и от родителей.

Литература:

1. Веккер Л.И. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.И.Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Воронова, А.А. Материнство и самоактуализация современной женщины [Текст] / А.А.Воронова // Вестник психологии образования. – 2008. – №3 (16). – с. 36-38.
3. Галаутдинова С.И. Психологическая готовность к материнству // Статус и роль башкирской женщины в современном мире. Уфа: ГИЛЕМ, 2011.
4. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В.Добряков. – СПб.: Питер, 2015. – 370 с.
5. Кутушева Р.Р., Гумерова Р.Б. Система ценностей у беременных женщин // Актуальные вопросы психологии. РИЦ БашГУ, 2015. 180 с.
6. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2002. №5. С. 18-27.
7. Филиппова Г.Г. Пренатальная психология и психология родительства - новая область исследования и практики в психологии. М.: РГУ, 2004. 498 с.
8. Филиппова, Г.Г., Матушевская Н.В. Взаимосвязь качества привязанности беременной женщины к своей матери в детстве и к мужу во время беременности [Текст] / Г.Г. Филиппова // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. – 2011. – №1-2(2). – с. 159-182.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс – Универс, 1993. – 451 с.

Психология

УДК 159.92

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии и социальной работы Корлякова Светлана Георгиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Францева Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Аннотация. Статья посвящена анализу современных исследований о существующих рисках профессиональной педагогической среды, рассмотрению подходов к решению проблемы сохранения психологического здоровья педагогов. В современных условиях образовательной среды деятельность педагогов связана со множеством профессиональных рисков. Объективная оценка ситуации и своевременное принятие необходимых мер для выявления и профилактики профессиональных рисков будет способствовать сохранению психологического здоровья педагогов и преодолению возможных трудностей в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, профессиональные риски, педагог, образовательная среда, профессиональные деформации.

Annotation. The article is devoted to the analysis of modern research on the existing risks of the professional pedagogical environment, consideration of approaches to solving the problem of maintaining the psychological health of teachers. In modern conditions of the educational environment, the activities of teachers are associated with many professional risks. An objective assessment of the situation and the timely adoption of the necessary measures to identify and prevent professional risks will help preserve the psychological health of teachers and overcome possible difficulties in professional activities.

Keywords: psychological health, professional risks, teacher, educational environment, professional deformations.

Введение. В условиях рисков современного образования поддержание и сохранение психологического здоровья педагога становится актуальным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения. В современной образовательной среде деятельность педагога насыщена множеством стрессогенных факторов.

Как показывают исследования, проблема психологического здоровья педагогов обусловлена не только особенностями трудовой деятельности, но и отношением к своему здоровью, низкой осведомленностью о факторах риска и способах профилактики профессиональных заболеваний [2].

Психологическое здоровье характеризует личность в целом, как совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, успешной самореализации, социальной адаптации человека. С точки зрения Э. Гидденса риск является неотъемлемым свойством современного мира.

Современность характеризуется принципиальной неуправляемостью целого ряда ситуаций и процессов, угрожающих не отдельным индивидам и небольшим сообществам, а человечеству в целом [12]. Такие особенности сегодняшней реальности как, высокая конкуренция, работа в виртуальных средах, активное использование цифровых технологий, быстроменяющиеся социальные ситуации, отсутствие стабильности, порождают новые виды рисков, которые достаточно трудно определить и оценить. Среди рисков выделяется отдельная группа, связанная с профессиональной деятельностью педагогов. Эту группу рисков можно определить как профессиональные риски образования.

Изложение основного материала статьи. В рамках психологии, проблеме психологического здоровья посвящено много исследований, которые направлены на изучение сущности и характеристик данного понятия (О.Н. Кузнецов, Н.Д. Лакосина, В.И. Лебедев, Г.С. Никифоров, Г.К. Ушаков, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Эллис и др.). В центре внимания психологов находятся различные виды и уровни здоровья: психическое, психологическое, социальное, эмоциональное, социальное, профессионально-личностное и др.

В научной литературе выделяют различные подходы к исследованию проблемы психологического здоровья:

- с позиций гуманистического подхода основой психологического здоровья являются ценности и смысложизненные ориентации, духовные и нравственные детерминанты благополучия человека (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс);

- в антропологическом подходе (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Шувалов), Г.А. Цукерман), психологическое здоровье взрослого человека предполагает осознанную потребность в духовном развитии. Как отмечает А. Шувалов, психологическое здоровье, по сути, есть здоровье духовное [17]. Здоровье рассматривается не как состояние бытия, а как процесс, направленный на развитие человеческой субъективности [15];

- социальный подход отдает предпочтение социальной составляющей психологического здоровья, проявляющейся в степени адаптированности к окружающей среде (Т.Н. Метёлкина и др.). Часть исследователей (Е.Н. Приступа, А.А. Ковалёва и др.) выделяют «социальное здоровье» как отдельное направление исследований.

Психологическое здоровье – это весьма сложный, системный по своей сущности феномен. Он имеет свою специфику проявления на физическом, психологическом и социальном уровнях рассмотрения:

- психологическое здоровье – способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности [13];

- психологическое здоровье предполагает устойчивость к стрессовым ситуациям, и, целесообразно обратить внимание на психологические свойства, повышающие стрессоустойчивость [3];

- психологическое здоровье – высокий уровень социально – психологической адаптации, проявляющийся в гармоничных отношениях с окружающими, субъективным ощущением психологического комфорта и высоким потенциалом достижения благополучия в жизни. Психологическое здоровье обеспечивается подвижным равновесием в системе «индивид - среда», основным его критерием справедливо считать социально-психологическую адаптированность личности [1];

- психологическое здоровье включает в себя позитивное самоотношение и отношение к другим людям, позитивную личностную рефлексию, потребность в саморазвитии [6];

- качество психологического здоровья определяется совокупностью состояния внутренней среды организма и его личностных особенностей, складывающихся из взаимодействия биологических, психологических и социально-средовых факторов [8].

В определении психологического здоровья мы разделяем позицию И.В. Дубровиной, которая, в отличие от психического здоровья (относящегося к психическим процессам, свойствам и т.д.), связывает психологическое здоровье с личностью в целом, с проявлением человеческого духа и выделяет психологический аспект здоровья наряду с медицинским, социологическим, философским и др. [5].

Исходя из анализа исследований, психологическое здоровье педагогов включает в себя компоненты, которые находятся в динамическом взаимодействии:

- благоприятное эмоциональное самочувствие,
- психоэмоциональная саморегуляция, умение управлять своим эмоциональным состоянием,
- позитивная личностная рефлексия,
- адекватная самооценка,
- принятие себя и других,
- удовлетворенность организацией разных сторон жизнедеятельности: профессиональной, семейной, социально – психологической,
- потребность в саморазвитии,
- успешная адаптация в социуме.

Необходимо отметить, что в условиях современной действительности увеличилось число педагогов, имеющих нарушения психологического здоровья. Это проявляется в повышенном беспокойстве, страхах, неуверенности, отмечается состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, снижение устойчивости психических функций и понижение работоспособности. Такие психологические состояния связаны с влиянием негативных факторов, которые приводят к истощению внутренних ресурсов педагогов. Сталкиваясь с профессиональными рисками, которые возросли в последнее время, у педагогов может возникнуть редуция профессионально-личностных достижений – тенденция к отрицательному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей или редуция собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывания ее на других.

Исследования рисков осуществляется по нескольким направлениям: общие вопросы теории и методологии риска нашли отражение как в трудах зарубежных ученых (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман и др.), так и в работах отечественных исследователей (И.А. Афанасьева, С.Р. Ахмерова, В.И. Зубкова, В.С. Ибрагимова, С.А. Красикова, О.Н. Яницкого и др.). Изучение и анализ отдельных видов риска, его проявления в общественной реальности (М. Вебер, В.И. Добренко, Э. Дюркгейм, Ч. Ламброзо, К. Роджерс, М.Н. Руткевич, Г.Н. Соколова, Ж.Т. Тощенко, Ф.Р. Филиппов, М. Фуко и др.). В настоящее время, научные

исследования направлены на изучение проблемы профилактики и преодоления риска (А.П. Альгин, Н.В. Хохлов, А.И. Бедрицкий, А.В. Виленский, Б.Н. Порфирьев, С.И. Яковлева и др.).

В структуре рисков образовательной среды особое место занимают профессиональные риски, способные усилить или ослабить любой другой имеющийся или возможный риск. Среди ведущих профессиональных рисков педагога выделяются: проблемы психологического характера; проблемы социального характера; проблемы взаимоотношений с окружающими людьми; проблемы, связанные с выполнением профессиональной деятельности; проблемы со здоровьем [11].

Для осмысления и всестороннего понимания психологического здоровья педагогов очень важно изучить возможные факторы, обуславливающие возникновение проблем. В частности, Л.А. Гаязова, в качестве общих факторов, вызывающих угрозы психологическому здоровью педагогов выделяет условия:

- макросоциальные (системные кризисы в общественном развитии, дезориентация в ценностно-смысловой системе, недостаток объединяющей идеи нации, деформация мировоззренческих стереотипов, социально-экономическая нестабильность и др.);
- мезосоциальные (деформация моделей и норм поведения, отсутствие эффективной коммуникации, нарушение регуляторов социального поведения и т.п.);
- микросоциальные (неадекватность запроса социального окружения, одиночество, непродуктивность в реализации основных видов деятельности, некритичность по отношению к способам общения в группе и т.д.) [4].

Ряд исследователей (Э.Ф. Зеер, Л.И. Анциферова, Е.Ю. Пряжникова и многие другие), выделяют три группы факторов, влияющих на возникновение нарушений психологического здоровья и являющихся профессиональными рисками:

- объективные (связаны с социально-профессиональной средой и обусловлены характером профессии и имиджем, профессионально-пространственной средой, социально-экономической ситуацией);
- субъективные (обусловлены характером профессиональных отношений и особенностями личности);
- объективно-субъективные (обусловлены профессионализмом руководителя, качеством управления и организацией рабочего процесса).

Совокупность факторов риска, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности, также могут включать в себя: низкую мотивацию педагогов; недостаточный уровень развития социокультурных умений и навыков; неполное обеспечение рабочими кадрами; негативные психологические характеристики субъектов образовательного процесса; несформированные представления о профилактике психического и физического здоровья [9].

В.И. Щелканова выделяет внешние и внутренние угрозы, которым могут подвергаться участники образовательной среды и сама среда. К внутренним угрозам, на уровне образовательной среды, автор относит нарушение порядка в образовательном учреждении, негативное отношение к образовательной среде и трудности в общении её участников; к внешним, кризисные ситуации и конфликтность общественных отношений. На личностном уровне это проявляется как психологическое напряжение, внутренний дисбаланс, нарушения психического развития; во внешнем плане (поведении), как неустойчивость к воздействиям окружающих людей и условий среды, неудовлетворённость характеристиками среды [18].

Анализ практики показывает, что проблема психологического здоровья педагогов обусловлена не только объективными особенностями трудовой деятельности, но и отношением к своему здоровью, невысоким уровнем знаний факторов риска, своих психологических ресурсов и ограничений, возможностей их использования в сложных профессиональных ситуациях, а также способов профилактики профессиональных заболеваний.

В качестве негативных изменений психологического здоровья педагогов, большинство исследователей указывают на профессионально обусловленные деструкции личности; возникновение в структуре характера негативных черт, вследствие часто повторяющихся отрицательно окрашенных эмоциональных состояний; высокую ситуативную напряженность; формирование симптомов функционального выгорания; низкую стрессоустойчивость; фрустрацию [14]. Среди признаков профессиональных деструкций Э.Ф. Зеер, в первую очередь, указывает на нарушение усвоенных способов деятельности, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности [7].

Под влиянием профессиональных рисков у педагогов возникают деструктивные изменения личности, называемые «профессиональными деформациями». Э.Э. Сыманюк дает следующее определение профессиональной деформации – «это разрушение, изменение сложившейся психологической структуры личности в процессе выполнения профессионального труда» [16]. В психологии труда профессиональная деформация определяется как «всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и носящий стойкий характер».

А.К. Маркова выделяет основные тенденции развития профессиональных деструкций педагогов, которые отрицательно сказываются на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия:

- отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами;
- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистичные цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;
- свертывание ранее имевшихся профессиональных данных, «уменьшение» мышления;
- искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонение от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности [10].

Учеными подчеркивается, что для эффективного сопровождения психологического здоровья педагогов есть необходимость в выявлении потенциальных факторов (причин), которые могут нести угрозу или профессиональные риски в данной образовательной среде и определении путей их предотвращения или устранения.

Выводы. Таким образом, учитывая актуальность профессиональных рисков для педагога и их последствий, одной из важнейших задач образовательных учреждений является разработка и внедрение эффективной системы работы по снижению уровня профессиональных рисков в работе педагогов с целью

сохранения безопасности и здоровья участников образования. В этой связи, исследователи обращают внимание на необходимость развития психологических служб в образовательных учреждениях всех уровней, которые должны осуществлять профилактику и поддержку психологического здоровья субъектов образования.

Литература:

1. Ананьев В.А. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Багнетова Е.А., Шарифуллина Е.Р. Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-1. – С. 27-31. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30864> (дата обращения: 22.07.2020).
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
4. Гаязова Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 142. – 33 с.
5. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
6. Жесткова Н.А. Сущность и структура понятия «психологическое здоровье человека» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 3. – С. 384-392.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Караваев Ф.Ф. Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании [Электронный ресурс] URL: <file:///C:/Users/Mvideo/Downloads/psihologicheskoe-zdorovie-izdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-obrazovanii.pdf> (дата обращения 29.07.2020).
9. Маркеева М.В., Чувашова А.Е. Работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2014. №21.1. – С. 117-120. - [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/80/13798/> (дата обращения 01.08.2020).
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
11. Марчук, Н.Ю. Социально-профессиональные риски в образовательной среде / Н.Ю. Марчук, И.В. Пестова // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2015. – С. 41-47.
12. Марчук Н.Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 6. – С. 60-72.
13. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М., 2005.
14. Секач М.Ф. Психология здоровья. – М., 2003.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.В. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. – С. 3-17.
16. Сыманюк Э.Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2007. 307 с.
17. Шувалов А. Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 4 (15). – С. 87-101.
18. Щелканова В.И. Психологическая безопасность образовательной среды. [Электронный ресурс] URL: <http://www.informio.ru/publications/id2222/Issledovatel'skaja-rabota-na-temuPsihologicheskaja-bezopasnost-obrazovatelnoi-sredy> (дата обращения 1.08.2020)

Психология

УДК 159.9, 316.6

кандидат психологических наук, доцент Коротаяева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В процессе исследования осуществлена попытка выявления особенностей эмоционального, поведенческого и мотивационного компонентов отношения родителей к ребенку с ограниченными возможностями здоровья и семей с детьми в норме; возможности их положительной динамики. Кроме того, проанализированы содержание родительских позиций (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент) в семьях с детьми с нормальным развитием и семьями с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: семья, психологический тип родителя, ценностные ориентации личности, дети с ОВЗ.

Annotation. Abstract In the course of the research, an attempt was made to identify the features of the emotional, behavioral and motivational components of the attitude of parents to a child with disabilities and families with children in the norm; the possibility of their positive dynamics. In addition, the content of parenting positions (cognitive, emotional and behavioral components) in families with children with normal development and families with children with disabilities has been analyzed.

Keywords: family, psychological type of parent, value orientations of personality, children with disabilities.

Введение. Появление ребенка в семье – всегда важнейшее событие. Ситуация меняется с рождением ребенка с отклонениями в развитии. Проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ рассмотрена во многих исследованиях. Так, В.В. Ткачева [9] исследует проблему содержания материнской и отцовской позиции в семьях с ребенком ОВЗ. Кроме того, она предлагает психокоррекционные программы, помогающие родителям в таких семьях снизить фрустрацию собственных потребностей и выработать эффективную стратегию взаимодействия со всеми членами семьи. Г.Г. Филиппова [10] рассматривает материнство как психологическую реальность, в которой есть структура и содержание особенностей отношения с ребенком. И.Ю. Левченко [6] изучает проблемы социальной

реабилитации лиц с нарушенным путем развития, возможности комплексной поддержки лиц с ОВЗ. Е.Р. Ярская-Смирнова [11] рассматривает проблемы социального конструирования инвалидности, вопросы неравенства. Д.Н. Исаев [1] представляет в работах этиологию и патогенез нарушенного развития, современные методы многосторонней диагностики личности ребенка. Г. Крайг, Д. Бокум [4] проводят сравнительный анализ развития семей с нормально развивающимися детьми и детьми с ОВЗ. Несмотря на широкий круг источников, можно отметить, что компоненты психолого-педагогических особенностей подобных семей остаются малоизученными, что и определяет актуальность работы.

Изложение основного материала статьи. Особенности родительской позиции и воспитания определяются наличием патологии в развитии у ребенка. Наличие в семье ребенка с ОВЗ снижает потребность в самореализации и ориентацию на достижения, что приводит к уменьшению социальной и профессиональной активности членов семьи.

Методическое обеспечение исследования было осуществлено с помощью следующих методик.

- Методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) Е.С. Шефер и Р.К. Белл;
- Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ);
- Тест Варга-Столина.
- Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности С.М. Петровой;
- Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова);
- Анкета «Психологический тип родителя» в разработке В.В. Ткачевой.

Выборку составили 2 группы:

- I группа - 15 родителей, имеющие «особых» детей с особыми образовательными потребностями.
- II группа - 20 родителей здоровых детей.

Результаты исследования личностных особенностей родителей детей с особыми образовательными потребностями позволяют выделить тревожность (60%), пессимистичность (42%), индивидуалистичность (30%), эмоциональную лабильность (25%) и импульсивность (20%) как ведущие личностные детерминанты.

В среде родителей, воспитывающих здоровых детей, нам так же удалось выделить основные типы личностных особенностей, а именно тревожность (30%), индивидуализм (23%) и эмоциональная лабильность (18%) детерминанты.

Однако, при всей видимой схожести полученных результатов, при сравнительном анализе личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с особыми детьми и родителей, воспитывающих здоровых детей, статистически значимыми являются различия по шкале «пессимистичность» ($p < 0,05$) и «тревожность» ($p < 0,01$).

Данные, полученные в результате проведения тематического анкетирования позволяет заключить, что для 50% семей, принимающих участие в нашем исследовании, свойственен авторитарный тип и соответственно авторитарные методы воспитания. Для 26% семей наиболее характерен психосоматический тип и соответствующие этому типу формы воспитания. В 11% случаев родители привержены невротического типу и воспитание конструируют согласно данному типу. Для родителей с выраженностью индивидуалистических черт характерен авторитарный тип, для импульсивных родителей близок невротический тип и, наконец, эмоционально лабильным родителям преимущественно близок психосоматический тип.

Вместе с тем, на основе корреляционного анализа, мы можем сказать, что формирование психосоматического типа родительства, как ведущей формы воспитания, приводит к увеличению эгоцентрической тенденции, что так же не оказывает благоприятного влияния на взаимодействие между родителем ребенком.

Образование эгоцентрической тенденции в структуре родительства не так пагубно сказывается на ребенке, чем разногласия в его воспитании. Когда у родителей нет единого представления о том, как взаимодействовать с больным малышом, как его воспитывать и развивать. Таким образом, на бессознательном уровне возникает чувство ужаса и страха, эмоционального отстранения от своего ребенка, которые на сознательном уровне заменяются чрезмерной заботой и опекой.

Возможно, именно данная интерпретация объясняет так же чрезмерный уровень раздражительности и вспыльчивости, излишней строгости и суровости у лиц, воспитывающих в семье ребенка с ограниченными возможностями. При авторитарном стиле воспитания родители тщательно контролируют своего ребенка, устанавливают четкие ограничения и правила. И это не удивительно, ведь дети с заболеванием по умолчанию предусматривает соблюдение определенных правил, выполнение определенных точно и в срок, которые контролируются родителями.

Естественно, на плечи родителей детей с особыми образовательными потребностями ложится груз ответственности, забот и тревог за ребенка. Все это усиливает негативные эмоциональные состояния, что приводит к перенапряжению, фрустрации, излишней возбудимости, и как следствие к раздражительности. Данные особенности логичны и понятны, интересна другая закономерность, а именно, что чем выше уровень образования родителей, тем менее они проявляют свою раздражительность, вспыльчивость, суровость, а так же излишнюю строгость по отношению к больному ребенку. Уклонение от контакта с ребенком так же сходит на нет. Можно предположить, что родители, имеющие выше среднего образование, склонны в большей степени интересоваться ребенком.

Результаты, которые мы получили при помощи критерия χ^2 Пирсона, позволяют нам выделить особенности мотивационной сферы каждой из заявленных в исследовании групп. По итогам проведения статистического анализа наиболее значимые различия ($p < 0,001$) выявлены в таких мотивационных тенденциях, как коммуникативность, позитивное отношение к людям и эгоцентризм. Причем, коммуникативная мотивация представлена здесь как потребность в общении, в дружбе, отражающая степень направленности субъекта на взаимодействие и коммуникацию. Мотивация позитивного отношения к людям выражает ориентацию на хорошее, положительное отношение к людям, веру в доброту людей. А эгоцентрическая позиция отражает ориентацию человека на себя, желание думать о себе без ущерба для других, либо ориентацию на других, желание думать о других без ущерба для себя.

Болезненное осознание действительности с идеальными моделями других семей, где растут здоровые дети, выливается в субъективное ощущение личной неадекватности. Возможно формирование негативного мироощущения, которое становится средством моральной самозащиты, при этом формируется мнение, что мир не справедлив и все вокруг плохие.

Возможно по этой причине в полимотивационной структуре личности родителей, воспитывающих больных детей, в отличие от родителей здоровых детей, присутствует тенденция к избеганию неприятностей от внешнего окружения, различных угроз и опасностей ($p < 0,01$), а так же альтруистическая позиция, заключающаяся в бескорыстном жертвовании собственными интересами в пользу интересов ребенка ($p < 0,05$).

Полученные заключения подтверждаются сравнительным анализом выборок в ценностной сфере. Наиболее значимые различия ($p < 0,01$) были проявлены в ценностях, которые в обобщенном виде можно описать как помощь и милосердие к другим людям (соответствует альтруистической мотивации), высокий социальный статус и управление людьми (соответствует мотивация избегания), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (соответствует эгоцентрической мотивации), общение (соответствует коммуникативная мотивация).

Большинство семей, участвующих в нашем исследовании, склонны к модели «сотрудничества». Может быть, в этих семьях ведущим стилем воспитания и является доминирующая гиперопека, может быть родители в этих семьях характеризуются импульсивными из-за чего случаются конфликты, однако ведущими мотивационно-ценностными ориентациями родителей являются установки на помощь и воспитание, бескорыстное жертвование собственными интересами в пользу отстающего в развитии, но «своего» ребенка.

При психологическом сопровождении специалисту очень важно вычленять такие особенности в мотивационной сфере родителей и развивать реалистичный взгляд на дефект их ребенка и его роль в семье. Здесь родители могут переключиться с собственных переживаний на интересы ребенка и выработать оптимальный стиль взаимоотношений с окружением (О.Б. Чарова, Е.А. Савина). Параллельно происходит формирование позитивной установки по отношению к себе у родителей и преодолению социальных стереотипов в отношении ребенка, а так же пересмотрение собственных поступков, позиций и установок (Л.М. Шипицына, Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина).

Однако самой статистически значимой ($p < 0,001$) отличительной чертой семей с больными детьми от семей со здоровыми детьми является феномен подавление воли, преодоление сопротивления. Сообщение об отклонениях в развитии ребенка вызывает у матерей острые переживания. Эта ситуация затрагивает значимые для матери ценности, фрустрирует ее базовые потребности (Ткачева В.В.). Первые реакции на известие об отклонениях в развитии ребенка могут быть очень острыми. По данным Р.Ф. Майрамяна, сообщение об интеллектуальной недостаточности ребенка вызывает у 65,7% матерей тяжелые эмоциональные переживания, аффективно-шоковые и истерические реакции (Майрамян Р.Ф.). На протяжении первых лет жизни малыша этот стресс не уменьшается, а обычно нарастает, что связано с необходимостью заботы о ребенке и родительским пессимизмом относительно его будущего. Родители часто находятся в подавленном состоянии, переживают чувство вины из-за рождения аномального ребенка, испытывают социальную изоляцию, а чрезмерная погруженность в воспитание больного ребенка приводит к фрустрации их базовых потребностей.

Выводы. Таким образом, в результате анализа особенностей семейных взаимоотношений, можно выделить еще один аспект психологической работы с семьями, воспитывающими «особого» ребенка, заключающегося в работе с эмоциональными состояниями родителей. Стресс, вызванный рождением больного ребенка, в большинстве случаев не находит позитивного разрешения, а напряжение, чувства горя, депрессии со временем, накапливаясь, входят в эмоциональный фон личности. Поэтому разграничение эмоций, сознательное их регулирование позволят не только вывести психологическую и психотерапевтическую работу с семьей на качественно новый уровень, но и значительно повысить эффективность реабилитации ребенка с отклонениями в развитии.

К тому же запрос, вытекающий из качественного анализа анкет, указывает на то, что в 60% у родителей возникают проблемы управления своим эмоциональным состоянием, перетекающие в трудности в общении, как с ребенком, так и со всеми членами семьи.

По результатам исследования ценностно-мотивационной сферы родителей больных и здоровых детей, можно заключить, что в семьях, где воспитывается «особый ребенок», модели родительского взаимодействия с больным ребенком могут быть условно разделены на две группы: модель «сотрудничества» — означает контакт и помощь ребенку и модель «отказ от взаимодействия» — свидетельствует об отвержении ребенка.

Большинство семей, участвующих в исследовании, склонны к модели «сотрудничества». В некоторых семьях ведущим стилем воспитания и является доминирующая гиперпротекция, родители в этих семьях характеризуются импульсивными и эмоционально лабильными реакциями из-за чего случаются конфликты, однако ведущими мотивационно-ценностными ориентациями родителей являются установки на помощь и воспитание ребенка.

Литература:

1. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста / Д.Н. Исаев. СпецЛит, 2007 - 463 с.
2. Коротаева А.И., Кузьмин М.Ю. Динамика и содержание гендерной идентичности младших школьников / А.И. Коротаева, М.Ю. Кузьмин // Педагогический имидж. 2019. № 4 (45)
3. Коротаева А.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с особыми образовательными потребностями / А.И. Коротаева // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 45-летию образования факультета начальных классов. 2019, издательство Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала) с. 214-219 <https://elibrary.ru/item.asp?id=37231884>
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. 9-е изд. СПб.: Питер, 2016. - 940 с.
5. Лапкина Е.В. Проблема связи совладающего и защитного поведения / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник, 2015 №4, с. 201-204// <https://elibrary.ru/item.asp?id=24835398>
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
7. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. — М.: Владос, 2003. — 408 с.
8. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. - М., 2003.

9. Ткачева, В.В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В.В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. - М.: Академия, 2003. - С. 280.

10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 240 с.

11. Ярская – Смирнова, Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // http://paralife.narod.ru/library/science/Iarskaia-Smirnova_Sots-Issl-Inva_SR99.pdf

12. Robertson D. and Hillman J. Widening Participation in higher education for students from lower socio-economic groups and students with disabilities, Report 6 for the National Committee of Inquiry into Higher Education // www.leeds.ac.uk/educol/niche/report6.htm (февраль 2000 года); Whitston K. Widening Participation: education, equality and the economy // Социальное неравенство и образование: проблема, исследования, действия. Материалы международного семинара. Саратов: СГТУ, 2001. С. 13-27

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Косикова Людмила Валентиновна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты изучения мотивации и ценностных ориентаций студентов вуза на разных этапах обучения. Приводятся результаты эмпирического исследования, в котором участвовали студенты первого и четвертого курсов ЮРИУ РАНХиГС. Выявлены статистически значимые различия в структуре терминальных ценностей и компонентах учебной мотивации у студентов первого и четвертого курсов. Профессиональная, учебная мотивация и ценностные ориентации у студентов вуза взаимосвязаны. Многочисленные и более высокие показатели взаимосвязи имеются между терминальными ценностями и профессиональной и учебной мотивацией у студентов первого курса.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная мотивация, мотивационный комплекс, ценностные ориентации, студенты вуза.

Annotation. The article discusses some aspects of studying the motivation and value orientations of University students at different stages of training. The results of an empirical study involving first-and fourth-year students of the ranepa LAW school are presented. Statistically significant differences in the structure of terminal values and components of educational motivation among first-and fourth-year students were revealed.

Keywords: academic motivation, career motivation, motivational complex, value orientation, student of university

Введение. Успешная учебная и профессиональная деятельность студентов возможна при глубокой переработке и осмыслении собственных мотивов. «В этот период происходит формирование более зрелой мотивационной сферы, проявляются такие мотивы, как учебно-познавательные, профессиональные, широкие социальные, мотивы престижа, творческой самореализации, акменаправленного типа и др. У молодых людей формируется качественно иное отношение к учению - как к основе будущей профессиональной деятельности, приобретающей личностный смысл. Изучение мотивационной сферы студентов имеет большое значение для повышения эффективности высшего образования, так как мотивация не только детерминирует активность человека, но и проявляется во всех сферах жизнедеятельности студента» [4, С. 381].

Наиболее системно проблема мотивации личности исследуется в последнее десятилетие в области акмеологии (В.Г. Асеев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова и т.д.). Методы активизации личностного самоопределения и мотивации были раскрыты в работах Борисовой Е.М., Лиюгиновой Г.П., Павловой Т.Л., Пряжникова Н.С., Резапкиной Г.В., Фопель К. и др. Ряд исследований посвящен изучению динамики профессиональной мотивации. Так, В.И. Ковалев отметил, что существует связь динамики мотивации с изменением содержания образа профессионала по мере повышения квалификации специалиста.

Исследователи проблемы мотивации отмечают ее связь со смысложизненными ориентирами, ценностями, жизненными планами. Вопросы, связанные с формированием ценностных ориентаций, являются объектом пристального научного интереса. Ценности представлены всем, что является субъективно ценным для индивида - проявлениями культуры, поступками, природными и социальными явлениями, предметами. Анализ рефлексивного контекста существования ценностей представлен в работах В.Г. Алексева.

Алексеев В.Г. формулирует дефиницию ценности в виде объекта, который оценен, осмыслен, отражен субъектом, руководствующимся при этом своими потребностями, интересами, целями и идеалами [1]. По мнению С.Ф. Анисимова, ценности представлены всем, что обладает полезностью, положительным значением для человека, т.е. соотносится с совершенствованием личности и прогрессом общества [2]. Аксиологический контекст анализа ценностей исследован С.В. Кульневич, Е.В. Бондаревской, определяющих ценность в качестве того, что, в соответствии с чувствами, которыми руководствуются люди, признается в качестве объекта устремлений, почтения, признания, уважения. Ценности трактуются как предпочтение или отторжение тех или иных смыслов, а также способов поведения, которые основываются на данных смыслах.

В исследовании Марковой М.Ю. изучалась динамика ценностно-мотивационных отношений студентов к будущей профессиональной деятельности в процессе реализации тренинга «Основы эффективного целеполагания». Сравнительный анализ показателей смысложизненных ориентаций и мотивов профессиональной деятельности показал увеличение значимости сферы образования для студентов, увлеченности самим процессом жизни, способности получать удовольствие от событий, студенты больше внимания стали придавать сфере своих увлечений, хобби. Таким образом, такие тренинговые программы, направленные на осознание студентами своих профессиональных целей, соотнесение их с учебными задачами, целесообразно включать в учебные планы вузов.

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить особенности мотивации и ценностных ориентаций студентов вуза. Мы предполагали, что существуют

различия ценностных ориентаций, учебной и профессиональной мотивации студентов вуза на разных этапах обучения.

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведённого среди студентов первого и четвёртого курсов направлений подготовки «Политическое управление» и «Государственное и муниципальное управление» ЮРИУ РАНХиГС (N=75).

Методы исследования: методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана, методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

Нами был проведен анализ результатов исследования ценностных ориентаций студентов на разных этапах обучения. Данные, полученные с помощью сравнительного анализа, подтверждают наличие значимых различий терминальных ценностей по следующим показателям: «интересная работа» (U=344,500, p=0,002), «материально обеспеченная жизнь» (U=263,000, p=0,000), «общественное признание» (U=372,000, p=0,005), «познание» (U=276,000, p=0,000), «уверенность в себе» (U=331,500 p=0,001). Такие показатели, как «красота природы и искусства» (U=397,500, p=0,011), «наличие хороших и верных друзей» (U=400,000, p=0,012), «свобода (U=432,500, p=0,034)» попали в «зону неопределенности», что не дает нам права однозначно утверждать об их достоверности.

Таким образом, для студентов четвёртого курса значимыми терминальными ценностными ориентациями являются конкретные ценности – интересная работа, материальное обеспечение, общественное признание, и абстрактная ценность – уверенность в себе; а для студентов первых курсов на данном этапе обучения значимой терминальной ценностной ориентацией является ценность абстрактной группы – познание.

По показателям инструментальных ценностных ориентаций в группах студентов первого и четвёртого курсов значимые различия не выявлены.

Анализ результатов уровня мотивации профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения представлен в таблице 1.

Таблица 1

Процентное (%) соотношение показателей студентов с оптимальным мотивационным комплексом

Мотивационный комплекс	1 курс	4 курс
BM > ВПМ > BOM	42,86	37,14
BM = ВПМ > BOM	14,29	11,43
Итого:	57,15	48,57

Из данной таблицы мы видим, что студенты как первого, так и четвёртого курсов в большей мере удовлетворены избранной профессией. Большинство студентов выбрали оптимальный комплекс, что свидетельствует о том, что студенты и первого, и четвёртого курса вовлекаются в деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Студенты, которых привлекает интерес к самому процессу обучения, склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов.

Высокий вес внешней положительной и внутренней мотивации и низкий - внешней отрицательной мотивации также говорит об удовлетворенности избранной профессией, в первую очередь, внешних по отношению к ней потребностей, например, таких как престиж, высокая заработная плата и т.д.

Наихудшие мотивационные комплексы выявлены у 11,42% студентов первого курса и у 22,87% студентов четвёртого курса. Для таких студентов ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в вузе, то есть, получение диплома.

Преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя (выявлена у 42,86% студентов первого и четвёртого курсов), затем внешняя положительная мотивация – 31,43% студентов (данный показатель одинаково выражен у студентов первого и четвёртого курсов). У определенной части опрошенных студентов внутренние и внешние положительные мотивы оказались равными (первый курс – 14,29%, четвёртый курс – 11,43%). Студенты с доминированием внешней отрицательной мотивацией составили 11,43% первокурсников и 2,86% четверокурсников. Также интересен факт, что часть студентов четвёртого курса, а именно 11,43% имеют равное значение между внутренними отрицательными мотивами и другими видами мотивов, что может говорить об определенном маргинальном мотивационном состоянии студента и, возможно, о наличии внутреннего дискомфорта в процессе обучения. Статистический анализ не выявил значимые различия по показателям мотивации профессиональной деятельности у студентов первого и четвёртого курсов.

Результаты исследования учебной мотивации студентов на различных этапах обучения представлены на рисунке 1.

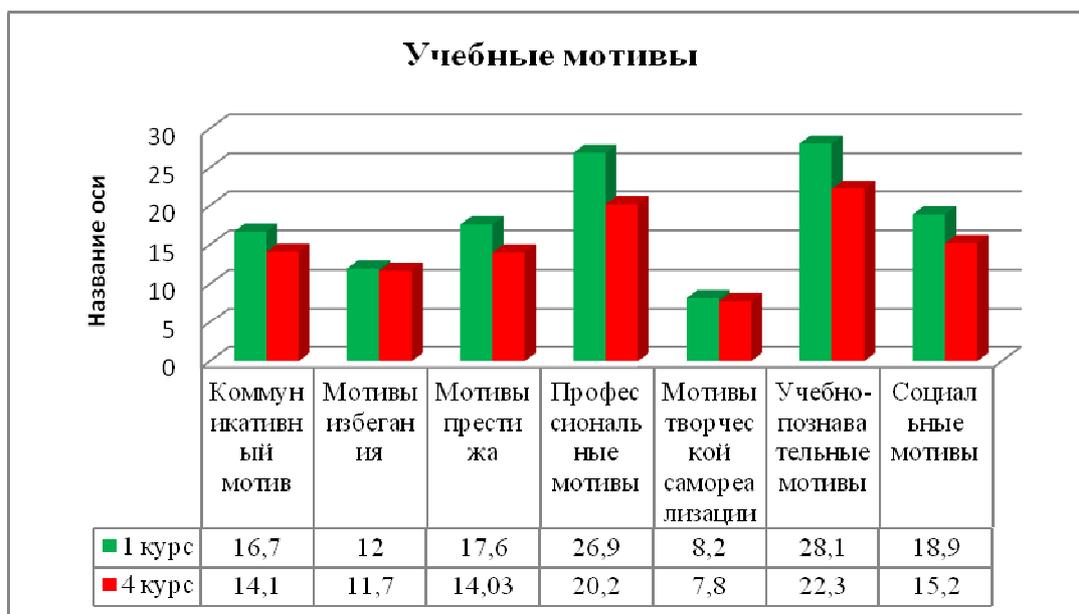


Рисунок 1. Средние показатели учебной мотивации студентов на разных этапах обучения (студенты 1 и 4 курса)

Так, у студентов и первого и четвертого курсов на первом месте по значимости располагается учебно-познавательный мотив, однако для студентов первого курса он более значим (28,1), чем для студентов четвертого курса (22,3). На втором месте по значимости находится профессиональный мотив как у студентов первого курса, так и у студентов четвертого курса, однако, данный мотив также больше актуален для студентов первого курса (26,9), чем для студентов четвертого курса (20,2). Третье место по значимости студенты первого и четвертого курса отдали социальному мотиву, причём данный мотив более предпочтителен для студентов первого курса (18,9), чем для студентов четвертого курса (15,2). На четвертое место по значимости у студентов первого курса расположился мотив престижа (17,6), а у студентов четвертого курса коммуникативный мотив (14,1). Пятое место по значимости студенты первого курса отдают коммуникативному мотиву (16,7), а студенты четвертого курса мотиву престижа (14,03). Шестое место по значимости студенты и первого и четвертого курса отдают мотиву избегания (12 и 11,7 баллов соответственно). И наконец, на седьмое место студенты обоих курсов расположили мотив творческой самореализации, но для студентов первого курса он более значим (8,2), чем для студентов четвертого курса (7,8). Из данного анализа мы можем предположить, что для студентов и первого, и четвертого курса наиболее значимыми мотивами учения являются учебно-познавательный, профессиональный, социальный мотивы, мотив престижа и коммуникативный мотив. Однако представленные мотивы более выражены у студентов первого курса.

Для подтверждения выдвинутых предположений, нами был осуществлен статистический анализ различий, с помощью U критерия Мана-Уитни. Выявлены статистически значимые различия учебной мотивации студентов на разных этапах обучения. Коммуникативный ($U=335,000$, $p=0,001$), профессиональный ($U=178,000$, $p=0,000$), учебно-познавательный ($U=238,000$, $p=0,000$), социальные мотивы ($U=249,500$, $p=0,000$) и мотив престижа более выражены у студентов первого курса, чем у студентов четвертого курса.

Нами был осуществлен корреляционный анализ ценностных ориентаций и мотивации профессиональной деятельности с помощью r-критерия Спирмена. Профессиональная, учебная мотивация и ценностные ориентации у студентов вуза взаимосвязаны. Многочисленные и более высокие показатели взаимосвязи имеются между терминальными ценностями и профессиональной и учебной мотивацией у студентов первого курса.

В группе студентов первого курса значимость терминальных ценностных ориентаций на жизненную мудрость снижает значимость коммуникативных мотивов, а значимость ценностной ориентации на свободу снижает значимость профессиональных и социальных мотивов. При значимости терминальных ценностных ориентаций на счастливую семейную жизнь и творчество усиливается значимость социального мотива.

Сильная значимость для студентов первого курса инструментальных ценностных ориентаций на высокие запросы усиливает значимость мотива престижа; значимость ценностной ориентации на смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, усиливает значимость учебно-познавательного мотива. В группе студентов четвертого курса взаимосвязей между инструментальными ценностными ориентациями и учебными мотивами не выявлено. Это позволяет нам говорить о том, что данные студенты в реализации учебных мотивов больше предпочитают следовать терминальным ценностным ориентациям (ценность цели – к чему в жизни стоит стремиться), чем инструментальным (ценности средства – предпочтение определенных способов поведения в большинстве жизненных ситуациях).

Выводы. Сравнительный анализ подтвердил гипотезу о существовании различий учебной мотивации и ценностных ориентаций студентов на разных этапах обучения.

1. Для студентов первого курса значимой терминальной ценностью является познание; для студентов четвертого курса значимыми терминальными ценностями являются интересная работа, материальное обеспечение, общественное признание и уверенность в себе.

2. Коммуникативный, профессиональный, учебно-познавательный, социальный мотивы и мотив престижа выражены в большей степени у студентов первого курса, чем у студентов четвертого курса.

3. Профессиональная, учебная мотивация и ценностные ориентации у студентов вуза взаимосвязаны. Многочисленные и более высокие показатели взаимосвязи имеются между терминальными ценностями и профессиональной и учебной мотивацией у студентов первого курса.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные эмпирические результаты могут быть использованы в психолого-профессиональном консультировании в системе высшего образования по вопросам совершенствования процесса профессионального обучения будущих специалистов в вузе, самосовершенствования специалистов различного уровня.

Литература:

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. - М.: Академия, 2009. 409 с.

2. Ансимова Н.П., Мишучкова Е.Ю. Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №1. – С. 4-12.

3. Маркова М.Ю. Динамика ценности и мотивации будущей профессиональной деятельности студентов в процессе осознания и структуризации жизненных целей // Теория и практика общественного развития: Издательский дом "ХОРС" (Краснодар). - 2011. - №7. - С. 133-135

4. Семёнова Е.А., Вотякова М.А. Психолого-акмеологические особенности мотивации студентов // Известия Саратовского университета, новая серия, серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2013. - Т. 2. - №4. - С. 381-387

Психология

УДК 37.064.2:159.9.316

старший преподаватель Красникова Татьяна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ: ФАКТОРЫ, УРОВНИ, ПОКАЗАТЕЛИ, ЭТАПЫ

Аннотация. В статье рассматриваются уровни, показатели, этапы, а также факторы, влияющие нахождение адаптации первоклассников к школе, так как от успешности ее прохождения зависит благополучие последующего развития личности, ее взаимодействия с социумом.

Ключевые слова: младший школьный возраст, адаптация, готовность к школе.

Annotation. The article discusses the features of adaptation of first-graders to school, since the success of its passage depends on the well-being of the subsequent development of the individual.

Keywords: primary school age, adaptation, readiness for school.

Введение. Начало школьного обучения является логичным этапом завершения дошкольного периода и смены социальной ситуации развития ребенка. Результативность начала школьного обучения во многом предопределяется готовностью младшего школьника к новым формам взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Сформированность познавательного интереса обучающегося напрямую зависит от успешности учебной деятельности. Одним из важнейших условий формирования познавательного мотива является правильно организованные первые недели ребенка в школе. В адаптационный период необходимо уделять особое внимание психологической составляющей всех структурных компонентов урока т.к. это способствует успешной адаптации первоклассника. Именно создание специальных педагогических условий по организации адаптационного процесса первоклассников является первоочередной задачей педагогов и родителей.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день первоклассники зачастую сталкиваются со сложностями, связанными в первую очередь с тем, что с поступлением в школу социальная ситуация развития выдвигает новые усложненные требования, связанные с овладением еще малознакомой школьной деятельностью, что в свою очередь вступает в диссонанс с еще не утраченной актуальностью игровой деятельностью. В этом случае, как внешняя начинает формироваться по отношению к внутренней мотивации и личностным характеристикам жизнедеятельности ребенка учебная деятельность. Возникает привыкание младшего школьника к новым условиям, успешность в обучении могут быть пролонгированы во времени, затрудняя переход к новой личностной позиции [4]. Педагогический опыт наблюдений за адаптационным периодом первоклассников позволяет утверждать, что на протяжении первого полугодия обучения у младших школьников становятся выраженными определенные нарушения в области нервно-психического состояния.

Важно учитывать, что кроме интеллектуальной нагрузки, которая резко возрастает с поступлением в школу, сильно возрастает в сравнении с прошлым периодом жизни и физическая нагрузка, связанная с продолжительной вынужденной неподвижностью. В связи, с чем у детей могут возникать проявления повышенной возбудимости, раздражительность, вялость, апатия. Описанные внешние признаки дезадаптивного поведения зачастую связаны с некоторыми нарушениями функционального состояния центральной нервной системы и нуждаются в целенаправленной коррекционной работе. Фиксируемые дезадаптивные поведенческие признаки отображают индивидуальные особенности психологической адаптации младшего школьника к новым условиям окружающей среды. Школьная жизнь может восприниматься некоторыми детьми, прежде всего с формальной, а не с содержательной стороны, что существенно усложняет процесс адаптации. Именно поэтому проблема адаптации ребенка к обучению в школе не теряет своей актуальности и является ведущей в начальной школе.

В целом, понятие «адаптация» является одним из ключевых в психологии. Приспособление (адаптация) первоклассников к школе является не сложным процессом, который может быть пролонгирован во времени. Адаптация к школе представляет собой длительный процесс, который связан со значительным напряжением всех систем организма. Несмотря на то, что адаптация имеет непрерывный характер, исследователи обычно связывают ее с периодами кардинальных изменений деятельности ребенка и его социального окружения.

Процесс школьной адаптации играет основополагающую роль в вопросе перспективы дальнейшей успешности обучения. В связи с этим данный процесс нуждается в пристальном внимании и учете специфических особенностей данного периода, что может выражаться в грамотной организации учебно-воспитательного процесса, создании условий для успешной адаптации [7].

Адаптация к школе – «перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению» [13, с. 34].

Анализ научных исследований И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Е.А. Панько позволяет утверждать, что адаптация представляет собой «привыкание к условиям окружающей среды, связанное со сменой ведущей деятельности и социального окружения» [8].

М.Р. Битянова считает, что «...Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Следовательно, адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде...» [3, с. 3].

Учитывая, что на адаптацию первоклассников к школе оказывает влияние и социальное окружение, будем основываться на теории социально-психологической адаптации (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Ф. Лазурский, В.И. Лебедев, А.А. Налчаржян, А.В. Петровский, Л.А. Петровская).

Специфические особенности теории социально-психологической адаптации можно обобщить в следующих тезисах, отражающих суть адаптации:

1) адаптация рассматривается как процесс и результат активного приспособления к видоизмененной среде с помощью разнообразных социальных способов;

2) адаптация понимается как компонент действенного отношения к миру, ведущая функция которого лежит в овладении условиями и обстоятельствами своего бытия;

3) адаптация является неотъемлемой составляющей осмысления и решения типовых, в основном репродуктивных задач, условий.

Соотношение компонентов теории социально-психологической адаптации определяет характер поведения и ценностных ориентаций индивида, его возможности и достижения в социальном окружении.

Также важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом своей роли и ее исполнение. Реализацию этой роли можно отследить по показателям адаптационных процессов.

В.А. Петровский в научных исследованиях выделяет три вида показателей адаптационных процессов:

1) адаптивность рассматривается как гармоничность между субъективными целями и конечным результатами, сопровождающаяся положительным самоотношением и отношением личности к социуму;

2) неадаптивность как несоответствие в той или иной мере между целями и результатами деятельности, порождающая амбивалентные чувства и оценки, но при этом не оказывающая психотравмирующее влияние на личность;

3) дезадаптивность как определенная дисгармония между целями и результатами, выступающая причиной внутреннего дискомфорта и неустойчивости протекания психических процессов, что может выражаться в страхе, фрустрации и депрессии [12].

Относительно показателей адаптационных процессов интересным в контексте исследования представляется точка зрения Г.М. Чуткиной, которая выделила следующие уровни адаптации:

1) высокий уровень – проявляется в положительном отношении ребенка к школе, требованиям педагогов, легком усвоении учебного материала, глубококом, полном и мотивационном понимании программного материала. Младший школьник с высоким уровнем адаптации способен к решению усложненных задач, проявляет старательность, внимательность, следует указаниям педагога, выполняет учебные действия без внешнего контроля со стороны учителя, мотивирован на выполнение учебных поручений и к самостоятельной работе. Для таких обучающихся характерен высокий социальный статус в классном коллективе;

2) средний уровень – выражается в положительном отношении к школе, посещению занятий, отсутствии отрицательных эмоций, связанных с учебным процессом. Обучающийся со средним уровнем адаптации усваивает учебный материал при наглядной демонстрации со стороны педагога, способен к самостоятельному решению типовых заданий. Младший школьник со средним уровнем проявляет такие качества как сосредоточенность и внимательность в отношении всех учебных заданий и поручений, однако нуждается в контроле со стороны учителя. Сосредоточенность и мотивированность чаще всего выражается только в тех видах деятельности, которые вызывают у ребенка личный познавательный интерес. При среднем уровне адаптации младший школьник не испытывает затруднений в социальной коммуникации со сверстниками;

3) низкий уровень адаптации. Для данного уровня характерно равнодушное отношение к учебному процессу, склонность к ипохондрическим проявлениям при посещении школы. Низкий уровень адаптации зачастую выражается в демонстративном поведении, нарушении дисциплины. Младший школьник фрагментарно усваивает учебную программу, отсутствует инициативность, в том числе к самостоятельной работе. При низком уровне адаптации ученик систематически нуждается в контроле со стороны педагога, испытывает затруднения в коммуникации со сверстниками [5].

Уровни адаптации младших школьников достигаются в процессе прохождения ее основных этапов.

В современных психолого-педагогических исследованиях внимание также уделяется основным этапам процесса адаптации, которые непосредственно влияют на формирование вышеописанных уровней. Данные исследования представлены в работах М.М. Безруких, Н.В. Дубровинской, Д.А. Фарбер:

1) первый этап – ориентировочный. На данном этапе наблюдаются яркие ответные реакции организма ребенка на новые влияния и требования. Ориентировочный этап длится в среднем на протяжении первых двух-трех недель обучения;

2) второй этап – нестойкое приспособление. Для второго этапа характерен поиск со стороны организма компромиссных ответных реакций на влияния и требования, оказываемые извне;

3) третий этап – период относительно стойкого приспособления. На третьем этапе организм находит наиболее комфортные варианты и пути реагирования на учебную нагрузку и новые требования [2].

Длительность описанных этапов адаптации составляет приблизительно 5-6 недель. При этом возможны индивидуальные отличия для разных обучающихся: дети с различной успешностью принимают новые

условия жизнедеятельности. Особенно следует отметить, что готовность детей к систематическому обучению разная, а значит, процесс адаптации в каждом случае будет индивидуальным, нетождественным с другим. Первый этап адаптации к школе может быть сопряжен с эмоциональной неустойчивостью и низкой работоспособностью, недостаточной мотивированностью к посещению школы и выполнению учебных заданий. Данные особенности необходимо учитывать педагогам и родителям т.к. из-за того, что сложность адаптационного периода не берется ими во внимание возникает несоответствие требований взрослых и возможностей ребенка, что впоследствии может привести к неблагоприятным изменениям функционального состояния центральной нервной системы, резкому снижению работоспособности, учебной активности [11].

Существует ряд факторов, которые оказывают влияние на процесс адаптации первоклассников к школе. Причем влияние этих факторов может как положительно, как и отрицательно, действовать на течение процесса адаптации. По мнению Г.М. Чуткиной «...высокий уровень адаптации обуславливают: адекватная оценка своего положения; правильные методы воспитания в семье; отсутствие в ней конфликтных ситуаций; благоприятный статус в группе сверстников; высокий уровень образования родителей; положительный стиль взаимоотношений типа «учитель-ученик» и «ученик-ученик...» [8]. Интересен тот факт, что эти же факторы могут в негативном контексте осложнять процесс адаптации, оказывают на нее неблагоприятное влияние. В нашем обществе усиливается ряд тенденций, существенно осложняющих психическое развитие детей: снижение содержательной стороны коммуникации между членами семьи, дефицит внимательного отношения друг к другу, утрата общих форм досуговой деятельности.

Описанные негативные тенденции, среди которых особое место занимает отсутствие эмоционально-содержательного общения в диаде «ребенок-взрослый» на фоне завышенных требований к ребенку, способствуют нарушению процесса формирования чувства своей самооценки для других, уверенности в себе. На этом фоне у младшего школьника возможно формирование низкой самооценки, стойкой неуверенности в своих способностях, проявление негативизма, отсутствие эмпатии и толерантности, а также проявление аффективных реакций.

В научных исследованиях Э.М. Александровской предлагаются в качестве критериев адаптации эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [1, с. 43].

Процесс адаптации предусматривает взаимосвязанность и взаимовлияние усилий обучающихся и педагогов. Для успешного вхождения первоклассников в учебную деятельность необходимо целенаправленное формирование трех компонентов – интеллектуального, эмоционального и волевого.

Для развития интеллектуального компонента необходимо: формирование определенного уровня понятий, правил, расширять словарный запас и запас знаний.

Развитию эмоционального компонента способствует поддержание положительного эмоционального опыта обучающихся, создание для этого условия учебной деятельности (интересные задания, загадки, ребусы и т.д.).

Эффективное развитие волевого компонента происходит при следующих действиях: обучении детей осознанному принятию предложенной цели задания, или ее самостоятельной постановке, мотивировании со стороны взрослого на ее выполнение; варьирование объема заданий, степени сложности, времени и условий выполнения, а также степени и формы помощи со стороны взрослого (педагога или родителей).

Педагогическая деятельность, разработанная по данным направлениям, имеет целью развитие названных компонентов на начальном этапе вхождения первоклассников в учебную деятельность. Она предусматривает совместную работу школьного педагога-психолога и педагогов первых классов по осуществлению индивидуального подхода к ребенку с целью предупреждения или коррекции неблагоприятных вариантов психического развития. Такая своевременная совместная интенсивная коррекционно-развивающая работа с детьми на начальном этапе их обучения поможет обеспечить природный переход от собственно игровой к учебной деятельности, способствует адаптации детей к школе.

На начальном этапе обучения большое значение необходимо уделять созданию для детей таких условий, которые бы органично объединяли игровую и учебную виды деятельности. По форме эта деятельность должна быть игровой, знакомой и привлекательной для ребенка, а по направленности должна иметь обучающий характер.

Педагогическую работу по организации успешной адаптации первоклассников необходимо проводить в двух направлениях одновременно, направленных на формирование:

1) ключевых психических новообразований, которые должны оформиться у первоклассников в процессе перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту и являющиеся необходимыми предусловиями учебной деятельности (формирование новообразований дошкольного возраста);

2) психологического потенциала, благодаря которому будет обеспечено эффективное освоение новой деятельности – учебной, которая станет ведущей для младшего школьника (формирование актуальных новообразований).

Эта работа способствует наиболее быстрой адаптации первоклассников к образовательному процессу, привыканию к его требованиям и особенностям. Ее необходимо проводить педагогам первых классов в первый месяц обучения детей в школе в рамках обычного учебного процесса. В этот период особенно важно продемонстрировать первоклассникам ободрение и поддержку со стороны взрослых, что будет способствовать повышению у младшего школьника чувства самооценки, формированию положительной самооценки и соответствующей «Я-концепции», доминированию положительных представлений о себе.

Выводы. Таким образом, целенаправленное влияние на процесс адаптации к школе со стороны педагога является неотъемлемым условием успешности данного процесса. Благодаря соответствующей организации педагогической деятельности с учетом состояния физического и психического здоровья каждого ребенка, внедрение индивидуального подхода, учета факторов и этапов адаптационного периода, специфических характеристик проявления адаптационных процессов, педагоги смогут не только сформировать у детей потребность в обучении, но и обеспечить полноценное развитие их личностных новообразований.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская. – М.: Медицина, 2007. – 235 с.
2. М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер / Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

3. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. / Битянова М.Р. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.
4. Волков, Б.С. Готовим ребенка к школе / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2014. – 192 с.
5. Гарбузов, В.И. Нервные дети: Советы врача / В.И. Гарбузов – С-Пб.: Медицина, 2006. – с. 176.
6. Журавлев, Д.А. Адаптация учащихся на переходных периодах // Народное образование. – 2008. №2. – 98-105.
7. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация к школе / Т.В. Костяк. – М.: «Академия», 2008. – 112 с.
8. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
9. Люленкова, О.Ю. Факторы адаптации детей к школе / О.Ю. Люленкова// Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 84-87.
10. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО АПРЕЛЬ Пресс, 2000. – 352 с.
11. Обучение детей 6-летнего возраста в детском саду и школе. Опыт физиологического и гигиенического исследования // Под ред. О.А. Лосевой. – М.: Педагогика, 2013. – 192 с.
12. Петровский, В.А. Психология неадаптированной активности/ В.А.Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992, – 224 с.
13. Цукерман, Г.А., Поливанова К.Н. Введение в шуольную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: Генезис, 2008. –128 с.
14. Шинтарь, З.Л. Введение в школьную жизнь Пособие для студентов пед. Вузов. / З.Л. Шинтарь. – Гродно: ГРГУ, 2002. – 263 с.

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

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

студент Лелекова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПФ ГЦСИ "АРСЕНАЛ"

Аннотация. В статье проведен анализ деятельности Приволжского филиала Государственного центра современного искусства «Арсенал». Изучена социальная направленность деятельности учреждения, которая подразделяется на три основные группы влияния: бренд региона, развитие территории и участие в образовательном процессе. Выявлены основные составляющие данных сфер влияния.

Ключевые слова: учреждение культуры, социальный эффект, акмеологический аспект.

Annotation. The article analyzes the activities of the Volga branch of the National Center for Contemporary Art "Arsenal". The social orientation of the institution's activities has been studied, which is divided into three main groups of influence: the brand of the region, the development of the territory and participation in the educational process. The main components of these spheres of influence are revealed.

Keywords: cultural institution, social effect, acmeological aspect.

Введение. Приволжский филиал Государственного центра современного искусства «Арсенал» является единственной музейно-выставочной организацией в Нижнем Новгороде, которая занимается развитием современного искусства в широком контексте современной культуры.

К образовательным программам ПФ ГЦСИ «Арсенал», как социальной составляющей интегрированных коммуникаций учреждения, относятся проекты и события (экскурсии, лекции, мастер-классы, семинары, встречи, конференции), которые знакомят аудиторию Арсенала (от 5 до 95 лет) с различными областями современной культуры – актуальным искусством, кино, литературой, поэзией, архитектурой, музыкой, научными теориями и практиками.

Изложение основного материала статьи. Деятельность Приволжского филиала Государственного центра современного искусства «Арсенал» и его социальный эффект в регионе можно разделить на три основные группы: бренд региона, развитие территории и участие в образовательном процессе.

В рамках первой группы «Бренд региона» можно выделить два основных направления:

1. Формирование и развитие позитивного имиджа региона.

Проекты Приволжского филиала ГЦСИ, реализуемые в Нижнем Новгороде, Самаре, Ижевске, Кирове и Ульяновске, оказывают положительное влияние на репутацию данных регионов как на федеральном, так и на международном уровнях. В тесном партнерстве с иностранными институциями – музеями, галереями, театрами, – проводятся многочисленные мероприятия, объединяющие большое количество зрителей, представителей профессионального сообщества и официальных лиц. В качестве примера можно выделить совместный русско-французский экспериментальный спектакль «Не бывает нулевого риска», который более месяца в Нижнем Новгороде и Ульяновске, привлекал внимание крупных московских изданий, способствовал формированию представления о данных городах, как об инновационных и динамично развивающихся территориях.

Фестиваль немецкой культуры Unter den Linden укрепил российско-германские отношения, продемонстрировал открытость и контактность Нижнего Новгорода, способность принимать и поддерживать

различные формы сотрудничества. Помимо традиционных форматов работы – выставок, лекций, творческих встреч, кинопоказов, – на центральной улице города был организован первый в России фестиваль современной академической музыки на открытом воздухе.

Отмечен был Нижний Новгород и на карте «Года России – Италии» благодаря фестивалю итальянского кино «Феррагосто».

2. Развитие туризма.

Современное искусство является мощным ресурсом для развития туризма на самых разных уровнях. Таким образом, туризм является одним из приоритетных направлений для Приволжского филиала ГЦСИ.

Исследования возможностей для развития туризма были проведены в Нижнем Новгороде в рамках проекта «Коммунальный авангард», когда для жителей города был издан путеводитель по Соцгороду Автозавода – району с большим туристическим потенциалом, но находящемуся далеко от центра города и малоизвестному жителям. Помимо «классических» использовались и новые технологии. Например, для Соцгорода Автозавода был разработан аудио-гид, доступный всем владельцам мобильных телефонов.

Помимо перспективных туристических наработок, у Приволжского филиала ГЦСИ есть и уже действующие проекты. Наиболее успешным является Ширяевская биеннале, которую раз в два года проводят самарские сотрудники ГЦСИ в селе Ширяево, который привлекает внимание большого количества гостей из Самары и других городов.

Вторая группа «Развитие территории» включает в себя такие направления, как:

1. Развитие местного культурного сообщества. Поддержка местного творчества.

Влияние Приволжского филиала ГЦСИ широко распространяется на все культурное пространство территории. Это способствует созданию благоприятного климата для развития творческих инициатив отдельных авторов/коллективов и культурных индустрий (галерей, интеллектуальных клубов, фестивалей и т.д.).

Филиал открыт для местных творческих инициатив. Так на площадке Приволжского филиала ГЦСИ и при его поддержке проходят «Съезды региональных молодых художников», в которых принимает участие творческая молодежь из Нижнего Новгорода, Самары, Краснодара и Воронежа. Молодые люди участвуют в дискуссиях и организывают небольшие выставки. Также функционирует программа МЕСТКОМ, в рамках которой нижегородские авторы (художники, фотографы, режиссеры), могут презентовать свои работы. Обязательным условием является последующая дискуссия, на которой нижегородская общественность и приглашенные эксперты оценивают качество продемонстрированного материала.

Филиал находится в долгосрочных партнерских отношениях с местными культурными институциями. Так сотрудники ГЦСИ организуют выставки в Самарской художественной галерее и в Музее народного творчества города Ульяновска, что является полезным опытом для музейных сотрудников, привносит на территорию старых площадок новые технологии экспонирования, работы со зрителем и т.д. Также филиал принимает коллег «на своей территории», примером является арт-фестиваль «Рекорд: FreeDomSpace», инициированный и организованный нижегородской общественностью.

2. Влияние на городскую среду и архитектуру.

В своей работе Приволжский филиал ГЦСИ уделяет особое внимание городской среде. Это предполагает и обсуждение, и оценку, и участие в жизни городского пространства. Так в Самаре с 1997 года действует масштабный проект «Музей как улица, улица как музей», в рамках которого плакаты с произведениями современного искусства экспонируются на остановках общественного транспорта. Аналогичный проект организуется и в Ульяновске. В Кирове проводится фестиваль «Дни польской анимации», лучшие работы с которого транслируются на Театральной площади с экрана Вятского Государственного Университета.

В Нижнем Новгороде проводятся Дни архитектуры, в рамках которых организуются выставки, дискуссии, игра «городское ориентирование» и другие мероприятия. Также организуется «Рейтинг Нижегородской архитектуры» - статусное и авторитетное в профессиональном смысле мероприятие, премия за лучшую застройку года.

И третья группа «Инвестиции в человеческий капитал» объединяет такие направления как:

1. Улучшение качества жизни населения.

Одним из показателей качества жизни населения в регионе является досуг. Приволжский филиал ГЦСИ обеспечивает жителям Нижнего Новгорода, Самары и других городов ПФО культурный досуг в «правильной пропорции». Проводимые культурные события (выставки, концерты, театральные постановки, образовательные мероприятия), являются и развлекательными, и светскими, и познавательными. В них есть необходимый баланс между доступностью и элитарностью, что позволяет обсуждать самые разные социальные группы населения. Услугами Приволжского филиала ГЦСИ в Нижнем Новгороде пользуются не только молодежь, но и дети, и представители среднего возраста, и пенсионеры города и области.

2. Воспитание подрастающего поколения.

Современные люди должны жить и мыслить современно, чтобы быть образованными, успешными и востребованными. Поэтому воспитание подрастающего поколения является одной из приоритетных задач Приволжского филиала ГЦСИ. Таким образом, разработаны детские программы для самых разных возрастных и социальных групп: семейный клуб для малышей и их родителей, студия для ребят 8-12 лет, экскурсии для школьников, а также клуб для подростков – самая сложная и, вместе с тем, важная целевая аудитория.

3. Участие в образовательном процессе.

Пространство современного искусства прекрасно подходит для образовательной деятельности самого широкого профиля. Именно искусство дает яркий, образно насыщенный материал, который позволяет лучше усваивать материал. Пространство центра современного искусства – демократичное и комфортное для молодых людей, - создает прекрасные условия для обучения. Помимо специальных целевых групп образовательные программы рассчитаны на широкую зрительскую аудиторию разных возрастов. Интересная лекция, прочитанная авторитетным специалистом, становится не только популярной формой досуга, но и влияет на общий уровень образованности и культуры жителей города.

Для будущих культурологов и музеев (студентов Нижегородского государственного университета им. Лобачевского) сотрудники Приволжского филиала ГЦСИ читают лекции по истории искусства. Для студентов близких сфере культуры специальностей – историков, филологов, философов архитекторов, -

проводятся экскурсии, занятия, мастер-классы. Специальные педагогические семинары устраиваются для преподавателей школ и вузов.

В Нижнем Новгороде, Самаре, Кирове и Ижевске для широкой зрительской аудитории проводятся лекции, показы и другие мероприятия, посвященные современной культуре в различных ее проявлениях – визуальное искусство, музыка, кино, театр и т.д.

Выводы. Приволжский филиал ГЦИ «Арсенал» ведет непрерывную работу по обновлению направлений работы с различными группами зрителей. В настоящее время дифференцированы по возрасту занятия для детей и их родителей программы «Арсенал + Семья», трансформировавшейся в программу «Новый зритель». Существуют постоянные посетители – школьные группы программы «Арсенал + Школа», «Тинейджерский арсенальский клуб («ТАК!»)», Цикл публичных лекций «Проблемы образования», «МЕСТ.com». Ведется работа по организации экскурсий для слабовидящих и незрячих посетителей совместно с некоммерческой организацией Фондом «Открытые Двери». Для них записаны специальные аудиогиды.

Также реализуется социальная программа «Современному человеку – современное искусство!». В рамках нее каждая среда – день бесплатного посещения всех выставок для всех категорий публики. А для групп социально незащищенных слоев населения организуются специальные экскурсии. Существует и формат работы Медиатеки – это возможность встреч для групп по интересам на ее территории. В рамках эфира Нижегородской государственной областной телерадиокомпании «ННТВ» ежемесячно выходит телеальманах «Арсенал. Конверсия», со зрительской аудиторией - 3,5 миллиона жителей Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Литература:

1. Бердникова А.И., Крылова Т.В., Лелекова А.В., Семёнышева М.А. Культурный аспект в имидже Нижнего Новгорода // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 2 (44). С. 5-11.

2. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 5.

3. Уткин А.В. Аксиологический аспект педагогической акмеологии // В сборнике: Акмеология профессионального образования. материалы 12 Всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2015. С. 102-106.

4. Шарый Н.Р., Перова Т.В. Особенности развития нижегородской туристической отрасли // В сборнике: Индустрия туризма и сервиса: состояние, проблемы, эффективность, инновации. сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 73-75.

Психология

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

педагог иностранного и родного языка Ангина Анастасия Дмитриевна

ГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум» (г. Николаевск-на-Амуре)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КНИГИ КАК РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлено описание технологии создания билингвальной книги, как ресурса сохранения родного языка обучающихся в условиях образовательной среды полиэтнического региона (на примере Хабаровского края).

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, билингвальное языковое образование, кластерный подход, образовательная среда, билингвальная книга.

Annotation. The article describes the technology of creating a bilingual book as a resource for preserving the native language of students in the educational environment of a multi-ethnic region (for example, the Khabarovsk Territory).

Keywords: communicative competence, bilingual language education, cluster approach, educational environment, bilingual book.

Введение. Сегодня, на фоне интеграции культур и языков, проблема билингвизма является одной из наиболее актуальных и имеющих мировой масштаб. Это связано с тем, что на территории проживает более 180 национальностей, и ежегодно увеличивается число иностранцев, которые живут и работают в Российской Федерации на постоянной основе и по разным причинам оказались в другой языковой среде [7, 2, с. 36].

Потому система образования ставит перед педагогом задачи, связанные с пониманием того, на каком языке обучать школьников, который не является для них родным. Анализируя понятие «билингвальное языковое образование» нами определено, что этот процесс можно рассматривать как взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иностранной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности [3, с. 18].

Вопрос о проблемах и перспективах сохранения и развития коренных языков и культуры малочисленных народов Приамурья является крайне важным для Хабаровского края. В данном контексте реализуется инновационная деятельность по сохранению родных языков и культуры в рамках реализации краевого инновационного комплекса по формированию культурного интеллекта обучающихся на базе Ресурсного центра ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Ключевым направлением центра стала деятельность по созданию информационно-трансляционной площадки обобщения и распространения опыта

реализации моделей поликультурного образования и этнокультурного развития личности в условиях образовательных учреждений Дальневосточного региона.

В проекте мы руководствуемся концепцией преподавания родных языков народов России о сохранении уникального этнокультурного и языкового разнообразия Российской Федерации; и главное - обеспечению условий для осуществления конституционного права граждан обучению на родных языках и их изучение в организациях, реализующих программы общего образования [4]. Проект реализуется, основываясь на кластерном подходе в организации деятельности. Под образовательным кластером понимается такая система сетевого взаимодействия образовательных организаций, которая направлена на повышение качества образовательного процесса в интересах развития приоритетных социально-экономических отраслей региона и/или муниципалитета, в интересах развития молодого поколения [6].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим прикладной аспект в реализации проекта с позиции использования медиа-средств по сохранению и популяризации родных языков как духовной культуры народа. В частности, остановимся на характеристике уникального опыта деятельности Николаевского-на-Амуре промышленно-гуманитарного техникума, который на протяжении многих лет остается в авангарде сохранения языков коренных малочисленных народов Севера, являясь участником краевого инновационного комплекса по развитию культурного интеллекта обучающихся. Так, студенты специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование», изучающие родной (ульчский) язык в качестве обязательного, привлечены к работе по созданию проектов, направленных на сохранение и развитие языков. Приоритетным направлением деятельности является создание пособий по ульчскому языку, так как их катастрофически не хватает. Результатом этой работы стала билингвальная электронная книга на ульчском и русском языках, объединяющая в себе текст, картинки с краткими пояснениями, и аудио-сопровождение, записанное носителем языка.

Остановимся на характеристике технологического процесса создания билингвальной книги, процесс которой имеет довольно продолжительное время. В частности, первым этапом стал выбор формата книги. Выбор стоял между учебным пособием и художественным произведением. Свой выбор остановили на сборнике «Давным-давно Амур рассказывал...» малоизвестного автора Альфреда Вальдю. Выбор неслучаен, так как одной из главных целей проекта стало возвращение имени автора ульчскому народу. Второй этап – поиск информации и создание авторского архива книг. Третий этап заключался в создании модели книги. Логично, что при выстраивании модели пособия было решено остановиться на модели книги-билингвы. Сегодня, билингвальная литература широко используется при изучении языков, поскольку включает двуязычное представление переведённого текста (литературы, документов) на языке оригинала и на языке перевода. Для моделирования книги были изучены сайты с билингвальной литературой, которые позволили определить, что книги-билингвы построены на методе параллельного чтения, имеющего и преимущества, и недостатки. Так, перевод чаще всего буквальный, который позволяет изучающему язык быстро заучивать лексику, устойчивые выражения, обороты речи, грамматические конструкции. Также билингвы могут включать транскрипцию, преимущество которой заключается в быстром пополнении лексического запаса. Главными недостатками считаются отсутствие аудио, развитие в основном только языковых навыков (лексических, грамматических) и практически отсутствие процесса семантизации лексики (слово – сразу перевод), а процесс изучения языка предполагает развитие трех компетенций: языковой, речевой и социокультурной.

Отметим, что изучение сайтов с иноязычной литературой показал, что книги представлены либо в виде текста, либо только в формате MP3. В некоторых мобильных приложениях типа Smart Book имеется аудио-сопровождение, но только отдельных слов. Поэтому при выстраивании модели мы решили отталкиваться от выявленных преимуществ и недостатков книг-билингв, т.е. включить в текст и перевод, и аудио-сопровождение.

Далее, четвертый этап заключался в определении целевой аудитории, а отсюда и целей и задач книги. Поскольку литературы на ульчском языке очень мало, то мы решили сделать аудиторию максимально широкой. В итоге книга предназначена и для людей, которые только изучают ульчский язык, и для людей, прекрасно владеющих языком и способных оценить красоту языка.

Следующий этап – выбор сказки из сборника. Поскольку сборник включает 19 сказок, нами были определены критерии отбора, ключевым из которых стало положение о том, что объем книги должен быть небольшой, т.е. под силу и изучающим язык. Кроме того, с литературной точки зрения книга должна соответствовать всем канонам сказки, т.е., должна обладать глубиной идей, богатством содержания, поэтическим языком и иметь высокую воспитательную направленность. И, конечно же, должна соответствовать всем требованиям методики преподавания литературы. Сюжет сказки должен перекликаться с мировым фольклором.

Также, учитывалось обстоятельство в понимании того, что сказка должна быть использована для изучения ульчского языка и текст должен содержать несложные грамматические конструкции и речевые обороты, т.е. согласно системе уровней владения иностранным языком, разработанным Европейским Союзом, тексты должны соответствовать уровням А2 и В1. Но при этом текст сказки должен быть не адаптированный, а оригинальный, и представлять собой прекрасный образец ульчского языка. Здесь обучающимся пришлось делать подробный лексический и грамматический анализ произведения.

Кроме того, так как было решено сделать книгу небольшим культурологическим путеводителем, то в книге должна быть лексика, отражающая реалии повседневной жизни народа ульчей (жилище, одежда, кухонная утварь, предметы мебели и т.д.). При этом нужно было учитывать тот немаловажный факт, что подходящих качественных изображений, отображающих ульчский быт, не так уж и много. После выстраивания модели книги, мы остановили свой выбор на сказке «Дёби баяни» (Богатство бедной), так как она полностью соответствует всем тем параметрам, которые мы наметили в плане книги: небольшой объем; соответствует всем канонам сказки (глубина идей, поэтический язык, нравственное начало); сюжет сказки перекликается с мировым фольклором (русская народная сказка «Морозко», немецкая сказка «Госпожа Метелица»); содержит несложные грамматические конструкции и речевые обороты, но при этом является образцом великолепного ульчского языка; содержит лексику, отражающую реалии ульчского быта, с которыми можно ознакомиться в сказке и графически соответствует официальному алфавиту, разработанному О.П. Суником [8]. Это немаловажно, так как в основном ульчская литература,

представленная несколькими авторами, написана кириллицей, без использования особых диакритических знаков, разработанных автором для ульчского языка.

Выводы. Таким образом процесс создания билингвальной книги позволил объединить в книге и текст, и картинки с краткими пояснениями, и аудио-сопровождение, записанное носителем языка. В результате, книга представляет собой не два параллельно идущих текста, а сплошной текст, разбитый на отрывки. При нажатии на текст появляется русский перевод и каждому отрывку прилагается соответствующая аудиозапись. Также можно услышать запись сказки целиком. Слова, обозначающие предметы традиционного пользования, выделены синим цветом, где при клике на слово появляется картинка с кратким пояснением.

Особо отметим, что процесс обучения языку предполагает развитие коммуникативной компетенции, которая в свою очередь представляет собой сложный процесс развития трех компетенций: языковой, речевой и социокультурной. Рассмотрев подходы к определению понятия коммуникативная компетентность К.Ю. Сухановой, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, Е.А. Головки, А.К. Марковой и др., нами определено, что она заключается в способности и готовности вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддержание контактов и т.п.) [5]. Проектная деятельность по созданию билингвальной книги направлен на развитие всех трех компетенций в отличие от обычных книг-билингв. И аналоговый анализ билингвальной литературы доказал уникальность нашего проекта не только в рамках дисциплины «Ульчский язык», но и среди подобной литературы.

В заключении отметим, что проект может использоваться как интеллектуальный ресурс для образовательных учреждений. Он открывает широкое поле деятельности для учителей родного языка и учителей информатики. На основе нашей билингвальной книги можно делать с обучающимися проекты, рефераты по разной тематике [1]. Например: «Альфред Вальдю – ульчский сказочник», «Традиции мировой литературы в ульчской литературе», «Общность фольклора русского и ульчского народов», «Традиционная ульчская одежда», «Кухонная утварь ульчей», «Культурные и торговые связи ульчей с Китаем», «Развитие кузнечного дела у ульчей», по языку – «Систематизация лексики ульчского языка», «Глагольные формы в ульчском языке», «Междометия в ульчском языке», «Образные слова и выражения в ульчском языке», по информатике – «Технология создания электронных книг» и т.д.

Резюмируя сказанное можно заключить, что современная реальность требует многозадачности и универсальности во всем, и в то же время простоты и доступности. Использование технологии создания билингвальной книги в целях сохранения родных языков приводит к созданию открытой профессионально-образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение личностных потребностей каждого участника в познании уникальной культуры коренных народов Приамурья и, тем самым, создает благоприятные условия для сохранения культурного наследия многонациональной России.

Литература:

1. Вишневский А.Г. Население России 2010-2011. Восемнадцатый – девятнадцатый ежегодный демографический доклад. М., 2013. С. 36
2. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 94 2003. - № 2. – С. 12-16.
3. Концепция преподавания родных языков народов России <https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/>
4. Романова, О.В. Кластерная модель организации социального партнерства в муниципальной сфере образования / О.В. Романова. - траектория науки // Электронный научный журнал. – 2016. – № 3 (8)
5. Суник, О.П. Общая теория частей речи / О.П. Суник; АН СССР. Научный совет по теории советского языкознания при Отделении литературы и языка. - М.-Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1966. - 131 с.
6. Вальдю А.Л. Сойнган - сын своего народа: Повести. — Хабаровск: Кн. изд-во, 1980. – 239 с.
7. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности : учебное пособие / Л.А. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 205 с.
8. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения // Психологические исследования. – 2018. Т. 11, № 62. с. 8. URL: <http://psystudy.ru>

Психология

УДК 159.9

магистрант Леонова Ольга Анатольевна

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

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии Семенова Лидия Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Нижний Новгород)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СТЕПЕНЬ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫМ НОРМАМ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН

Аннотация. В статье рассматривается проблема степени приверженности традиционным гендерным нормам и удовлетворенности браком современных женщин и мужчин. Представлены результаты сравнительно анализа степени приверженности традиционным нормам женственности и мужественности удовлетворенных и неудовлетворенных браком женщин и мужчин.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, нормы женственности, нормы мужественности.

Annotation. The article examines the problem of the degree of adherence to traditional gender norms and satisfaction with marriage of modern women and men. The article presents the results of a comparative analysis of the degree of adherence to the traditional norms of femininity and masculinity of satisfied and dissatisfied marriage of women and men.

Keywords: satisfaction with marriage, norms of femininity, norms of masculinity.

Введение. Современный мир стал качественно иным, динамичным, вариативным, непредсказуемым. Условия жизнедеятельности в нем уже далеко не всегда отвечают традиционным ценностям и нормам. В этой связи меняются и многие субъективные установки людей, в том числе относительно должного и возможного поведения женщин и мужчин, соответствия этого поведения определенным гендерным стандартам, включая их семейные функции.

В то же время, как показывают исследования [7; 9; 11; 13; 14 и др.], в российском обществе начала XXI века по-прежнему имеют широкое распространение так называемые идеологии маскулинности и феминности, которые ложатся в основу культурных стандартов мужественности и женственности.

Согласно научным данным, традиционные стандарты мужественности определяются такими социальными нормами мужского поведения, как норма статуса или социальной успешности, норма твердости (физической, умственной и эмоциональной), норма антиженственности, норма принудительной гетеросексуальности и рядом других [4; 5; 7; 9; 11; 14].

В свою очередь социальные ожидания в отношении женщин и их поведения определяют нормы высокой значимости внешней привлекательности и заботы женщин о своей внешности и необходимости нравиться другим, обязательной ориентации на замужество и материнство, компетентности в сфере межличностных отношений и стремления исправно вести домашнее хозяйство [7].

Однако, как уже отмечалось выше, происходящие в настоящее время перемены вносят реальные изменения не только в соблюдение ранее перечисленных норм и даже их содержание, но и приводят к трансформации супружеских отношений, качество которых является тесно связанным с удовлетворенностью браком женщин и мужчин.

Поскольку конкретных исследований, посвященных изучению степени приверженности традиционным гендерным нормам удовлетворенных и неудовлетворенных браком женщин и мужчин, мы не встретили, нами было организовано и проведено собственное эмпирическое исследование.

В рамках данной статьи мы осуществляем сравнительный анализ степени приверженности традиционным гендерным нормам удовлетворенных и неудовлетворенных своим браком женщин и мужчин. При этом нами была сформулирована следующая гипотеза: женщины и мужчины со средней и низкой степенью приверженности традиционным гендерным нормам могут быть более удовлетворены браком, нежели испытуемые с высокой степенью приверженности традиционным стандартам женственности и мужественности.

Изложение основного материала статьи. Судя по имеющимся в современной психологии данным, исследователи определяют удовлетворенность браком как внутреннюю субъективную оценку или отношение супругов к своему браку, порождающую установку супругов на его сохранение [1]. Считается, что, вступая в брак, человек стремится обогатить, наполнить свою жизнь новым смыслом [12]. Поэтому, удовлетворенность браком невозможна при утрате смысла, без возможности удовлетворения индивидуальных потребностей женщины и мужчины.

Установлено, что на удовлетворенность браком оказывают влияние многие факторы. Есть все основания полагать, что к числу этих факторов относятся гендерные нормы и стандарты, точнее степень ориентации на эти нормы, т.е. принятия и соответственно руководства ими, женщин и мужчин.

Согласно традиционным нормам женского поведения от каждой женщины ожидается, что она обязательно должна быть хорошей матерью, женой и хозяйкой; в процессе межличностного общения демонстрировать скромность, мягкость, сочувствие и не претендовать на доминирование и даже равенство с мужчиной; всегда следить за своей внешностью, чтобы быть привлекательной и в целом соответствовать мужским ожиданиям [10].

Традиционные нормы мужского поведения предписывают каждому мужчине, прежде всего, отличаться от женщин (линза андроцентризма в терминологии С. Бем [3]); превосходить других мужчин; быть независимым и не проявлять слабость; а также обладать властью над женщинами и другими мужчинами [15].

В рамках нашего эмпирического исследования для изучения степени приверженности традиционным гендерным нормам удовлетворенных и неудовлетворенных браком женщин и мужчин был проведен электронный опрос при помощи сервиса Google Forms.

В качестве методического инструментария нами были использованы следующие методики: «Тест-опросник удовлетворенности браком» В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко; опросники «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения» И.С. Клециной и Е.В. Йоффе [9]. При обработке полученных данных применялись методы статистической обработки с использованием критерия Фишера.

Опрос испытуемых проводился в электронном варианте при помощи сервиса Google Forms. В исследовании в общей сложности приняли участие 102 человека в возрасте от 23 до 53 лет, проживающих на территории Российской Федерации, из них: 62 женщины и 40 мужчин. Все испытуемые состоят в зарегистрированном браке, либо в незарегистрированных отношениях, которые они сами определяют в качестве супружеских.

Первый этап нашего эмпирического исследования был посвящен выявлению степени удовлетворенности браком испытуемых. Полученные в этом плане результаты отражены в таблице 1.

Степень удовлетворенности браком женщин и мужчин

Степень удовлетворенности браком	Женщины	Мужчины
Неудовлетворенные браком	17,70%	12,50%
Удовлетворенные браком	82,30%	87,50%

Из представленных в таблице 1 данных можно видеть, что и мужчины, и женщины, принявшие участие в нашем исследовании, в абсолютном большинстве удовлетворены своим браком. Так, среди женщин таковые составляют 82,3% испытуемых, тогда как среди мужчин их уже 87,5%. При этом, согласно полученным нами результатам, в целом у мужчин показатели степени удовлетворенности браком оказываются несколько выше, нежели у женщин, что согласуется с данными ряда других отечественных авторов [2; 6 и др.].

На втором этапе эмпирического исследования изучалась степень приверженности испытуемых традиционным гендерным нормам с учетом факта их удовлетворенности или неудовлетворенности браком. Итоги проведенного в этом направлении сравнительного анализа представлены в таблице 2.

Степень приверженности традиционным гендерным нормам удовлетворенных и неудовлетворенных браком женщин и мужчин

Степень приверженности гендерным нормам	Испытуемые	Удовлетворенность браком		Критерий Фишера
		У	НУ	
низкая	женщины	23 / 45,1%	4 / 36,4%	0,53
	мужчины	7 / 20%	0	1,93 ($p \leq 0,05$)
критерий Фишера		2,48 ($p \leq 0,01$)	2,39 ($p \leq 0,01$)	
средняя	женщины	26 / 51%	6 / 54,5%	0,21
	мужчины	22 / 63%	4 / 80%	0,79
критерий Фишера		1,1	1,02	
высокая	женщины	2 / 3,9%	1 / 9,1%	0,65
	мужчины	6 / 17%	1 / 20%	0,16
критерий Фишера		2,06 ($p \leq 0,05$)	0,58	

Примечание: У – удовлетворенные браком; НУ – неудовлетворенные браком

Из таблицы видно, что 96,1% удовлетворенных браком женщин имеют среднюю или низкую степень приверженности традиционным нормам женственности, что составляет 51% и 45,1% соответственно. Кроме того, в группе женщин, неудовлетворенных своими супружескими отношениями, наблюдается похожая картина: 90,9% испытуемых определили степень своей приверженности традиционным нормам женственности как среднюю и низкую (количественное соотношение 54,5% и 36,4% соответственно). В свою очередь среди женщин с высокой степенью приверженности традиционным нормам женственности удовлетворены своим браком – 3,9%, а не удовлетворены – 9,1%. Таким образом, опираясь на полученные результаты, можно констатировать, что женщины с высокой степенью приверженности традиционным гендерным нормам не удовлетворены своим браком в два раза чаще, хотя статистически значимых различий в этом плане не зафиксировано.

Мужская выборка с учетом степени приверженности традиционным нормам мужественности распределилась следующим образом: в зоне значений среднего уровня по данному показателю 63% мужчин – удовлетворены своим браком и 80% – не удовлетворены; в зоне значений высокого уровня таковых существенно меньше – 17% и 20% соответственно; тогда как в зоне значений низкого уровня оказались только мужчины удовлетворенные браком – 17% испытуемых. При этом в отличие от группы женщин в группе мужчин с низкой степенью приверженности традиционным нормам мужественности были обнаружены статистически значимые различия в пользу испытуемых удовлетворенных браком ($\varphi=1,93$ при $p \leq 0,05$). Другими словами, результаты исследования убеждают в том, что отказ от ориентации на традиционные гендерные нормы и стандарты имеет место только у тех мужчин, для которых оказывается характерна высокая удовлетворенность супружескими отношениями.

Что же касается статистически значимых гендерных различий между испытуемыми удовлетворенными браком, то они были обнаружены как в случае низкой степени ориентации на традиционные гендерные нормы, так и в случае высокой степени ориентации на традиционные гендерные нормы. При этом установлено, что среди испытуемых с низкой степенью приверженности традиционным гендерным нормам значительно больше женщин, чем мужчин ($\varphi=2,48$ при $p \leq 0,01$), тогда как среди испытуемых с высокой степенью приверженности традиционным гендерным нормам, напротив, значительно больше мужчин, нежели женщин ($\varphi=2,06$ при $p \leq 0,05$). На наш взгляд такие результаты могут говорить о том, что даже в современном обществе по-прежнему актуальна традиция андроцентризма, в связи с чем многие женщины гораздо легче отходят от установок на соответствие стандартам традиционной женственности, нежели мужчины – от установок на соответствие стандартам традиционной мужественности [8].

Кроме того, согласно результатам проведенного исследования, статистически значимые гендерные различия были также обнаружены и среди испытуемых неудовлетворенных браком. В частности, это касается испытуемых с низкой степенью приверженности традиционным гендерным нормам, среди которых встречались исключительно женщины ($\varphi=2,39$ при $p \leq 0,01$).

Выводы. Таким образом, подводя итог выполненному исследованию, мы можем сделать вывод о том, что среди наших испытуемых удовлетворенных и неудовлетворенных браком преобладали женщины и мужчины со средней степенью приверженности традиционным гендерным нормам. Более того, среди

женщин также высок процент тех, кто демонстрирует низкую степень ориентации на традиционные стандарты женственности, тогда как среди мужчин больше сторонников традиционных стандартов мужественности. Однако отсутствие в большинстве случаев статистически значимых различий между испытуемыми удовлетворенными и неудовлетворенными своими супружескими отношениями не позволяет нам однозначно говорить о подтверждении сформулированной гипотезы. Не исключено, что существуют какие-то промежуточные переменные, которые могут влиять на характер соотношения удовлетворенности браком и степени приверженности женщин и мужчин традиционным гендерным стандартам, что, на наш взгляд, делает актуальным проведение дальнейших уточняющих исследований.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю.Е. Алешина. – М., 1985. – 175 с.
2. Алмазова С.Л. Влияние стереотипов мужественности и женственности на становление личности как представителя пола [Текст] / С.Л. Алмазова // Специальное образование. – 2010. – №1. – С. 13-19.
3. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Бем. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш.Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 318 с.
5. Гилмор Д. Становление мужественности: культурные концепты маскулинности [Текст] / Д. Гилмор. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2005. – 264 с.
6. Гроздова Е.В. Комплементарность супругов и удовлетворенность браком [Текст] / Е.В. Гроздова, А.Г. Лидерс // Семейная психология и семейная терапия. – 1997. – №2. – С. 46-54.
7. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб Алетейя. 2004. – 408 с.
8. Клецина И.С. Нормы мужского и женского поведения в оценках студенческой молодежи [Текст] / И.С.Клецина, Е.В.Иоффе // Человек. Сообщество. Управление. – 2016. – №3. – С. 61-72.
9. Клецина И.С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография [Текст] / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе. – М: Проспект, 2017. – 144 с.
10. Клецина И.С. Нормы женского поведения: традиционная и современная модели [Текст] / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе // Женщина в российском обществе. – 2019. – №3. – С. 72-90.
11. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире [Текст] / И.С. Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
12. Сатир В. Как строить себя и свою семью [Текст] / В. Сатир. М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
13. Семенова Л.Э. Содержание основных моделей процесса гендерной социализации в современном обществе [Текст] / Л.Э. Семенова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №3. – С. 143-147.
14. Семенова Л.Э. Психологическое благополучие юношей-старшеклассников с разными вариантами развития мужской идентичности [Электронный ресурс] / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2019. – Том 7. – №4. – С. 7. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1038>; DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-7>
15. Brannon R.C. No «Sissy Staff»: The Stigma of Anything Vaguely Feminine // David D.S., Brannon R. (eds.) The Forty-Nine Percent Majority: The Male Sex Role. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1976. – P. 1-48.

Психология

УДК 159.923

соискатель Мачуха Александр Михайлович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат биологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Васильева Ольга Семеновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ, ОБУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ, ЛИЧНОСТНАЯ РИГИДНОСТЬ И ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК СОПОСТАВИМОСТЬ ЯВЛЕНИЙ

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования, полученные в ходе установления степени включенности в понимание конструкта личностной зрелости такого явления как психологического инфантилизма или ювенильного стиля поведения, выступающими в качестве признаков пограничной личности как частного случая нашего временного «нездоровья». В статье отражены взгляды многих авторов, анализ научных трудов которых позволил достигнуть понимания того, что личностная зрелость - это не наполняемый сосуд, а неуклончивая работа по постоянному вживанию себя в мир, но работа непринужденная, вне психологического надрыва и самолюбования, но с постоянной оценкой вероятности ошибок своего неистинного ему соответствия, стыда быть нереализованным в нем и страха рентажности в отношениях с ним, и работа над ошибками.

Keywords: psychological infantilism, trained helplessness, personal rigidity, personal maturity.

Annotation. This article presents the results of research obtained in the course of establishing the degree of inclusion in the understanding of the construct of personal maturity of such a phenomenon as psychological infantilism or juvenile behavior style, which act as signs of borderline personality as a special case of our temporary «ill health». The article reflects the views of many authors, the analysis of whose scientific works has made it possible to understand that personal maturity is not a filled vessel, but a steady work on constantly getting used to the world, but a relaxed work, without psychological anguish and self-love, but with a constant assessment of the probability of mistakes of their untrue compliance with it, shame to be unrealized in it and fear of hostility in relations with it, and work on mistakes.

Ключевые слова: психологический инфантилизм, обученная беспомощность, личностная ригидность, личностная зрелость

Введение. Считается, что понятие психологической (личностной) зрелости крайне слабо определено, и те авторы, которые так или иначе соприкасались с ним, дают для его герменевтики целый круг явлений, как

например необходимость наличия личностной автономии (К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Гринбергер, Ф. Перлз, К.А. Абульханова, Д.А. Леонтьев и др.), ответственности (А.Г. Асмолов, В.М. Русалов, А.А. Реан и др.), жизнестойкости (Г. Олпорт, А. Адлер, А. Маслоу, С. Кук-Гройтер, Е.Е. Сапогова), рефлексивности (К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Ленгле, Л.И. Анциферова), позитивного самоотношения (Г. Олпорт, А. Маслоу, А. Ленгле, Е.С. Штепа), духовности (А. Маслоу, А.А. Бодалев, В.М. Русалов), интимности как способности к сопостановлению и умению строить близкие отношения (Э. Фромм, Э. Эриксон, Г. Олпорт) и, вообще, способности любить (Н. Мак-Вильямс), и кроме того, социальной активности (Э. Гринберг, В.М. Русалов, К.А. Абульханова, Е.Е. Сапогова), коммуникативной компетентности (Ф. Перлз, Э. Гринбергер) и ряда других качеств [14], одновременное воплощение которых для любого человека фактически нереально.

«Обратной» стороной личностной зрелостью выступает понятие «недостаточности личностной зрелости» или «личностной незрелости», которые в языке, и в бытийном, и тем более, в научном, почти не используются. Некоторой «опозицией» «личностной зрелости» подразумевается инфантилизм – прежде всего медицинский термин, который употребляется для отражения недоразвития основных психических процессов в качестве «психического инфантилизма» в рамках дизонтогенеза, применяя его преимущественно к дошкольному возрасту [2, 3, 8, 12, 15 и др.]. Иногда также говорят и о психологическом инфантилизме у взрослых, при этом также часто имея в виду те или иные нарушения развития, и определяя такого человека как эгоцентричного, обладающего завышенной самооценкой и несбалансированным уровнем притязаний, внешним локусом контроля, реакциями ухода от жизненных трудностей и т.д., т.е. очевидными нарушениями или недоразвитием эмоционально-волевой сферы личности [7, 8].

Однако все чаще в современном обществе обращается внимание на явление кидалта (буквально «взрослый ребенок») – стремления, в основном, молодежи «продлить детство», проявляющего себя в различных актах личностной регрессии, но всегда со снижением ответственности за свою жизнь, причем явление это настолько массово, что Национальная академия наук США была вынуждена предложить сдвинуть конец подросткового периода на 30-летний возраст [1]. При этом и у нас с экрана все чаще обсуждается тема, согласно которой «дети не могут иметь детей»: настолько популярной стало восприятие проживания своего существования многими людьми в условиях гедонизма – жизни «для себя», что и национальное, и мировое воспроизводство европейского и американского народонаселения становится под угрозой. Хотя и отдельные авторы например, С.А. Лишаев [10] читают необходимым отделить пролонгацию детства и юности, считая такое поведение ювенильным, от истинного инфантилизма, проблема остается нерешенной: называем мы подобное поведение инфантильным или ювенильным, оно принципиально отличается от реализации взрослости, и тем более от определения личностной зрелости. Однако фактом является и то, что подобные кидалты очень даже нередко оказываются весьма успешными в жизни.

Другим принципиальным аспектом является необходимость отделения личностной зрелости от таких явлений «клиники», как невротическое или психопатическое развитие личности, но если опираться, прежде всего, на психоаналитические источники [11], то согласно им полностью психологически здоровых людей фактически не бывает и каждый из нас может иметь те или иные нарушения развития, и психическое и психологическое здоровье – это лишь условная норма.

Т.е. открытым для конструкта личностной зрелости является вопрос о мере включенности в нее других явлений, и признаки пограничной личности, сколь более или менее присутствующие в тот или иной момент времени в каждом из нас – это лишь частный случай нашего временного «нездоровья».

В этой связи еще более важными представляются моменты и самого понимания, и включенности в конструкт личностной зрелости такого явления, как например, явление психологического инфантилизма или ювенильного стиля поведения, например, по примеру кидалта, и также крайне неопределенного с научной точки зрения, как и соотношения или присутствия в нем таких проявлений, как обученная беспомощность или ригидность черт личности как сопротивляемость новому. Также не ясен вопрос, можно ли считать невротические проявления или проявления акцентуаций (которые сам А.Е. Личко приравнивал к психопатиям) вариантами проявления психологического инфантилизма?

Наконец, сам психологический инфантилизм, называем мы его ювенильной формой поведения лиц 30-летнего и более возраста или кидалтом, это проявляющееся в личности явление тотальное или парциальное?

Целью настоящего исследования стало установление включенности в понимание конструкта личностной зрелости такого явления как психологического инфантилизма или ювенильного стиля поведения.

Изложение основного материала статьи. Приведем очень простой пример, типичный для жизни не только текущего поколения, но и целого ряда тому назад. Девочка воспитывалась в семье с четким и устраивающим всех ее членом разделением семейных обязанностей: папа был добытчиком денег и их в семье в целом хватало настолько, что мама могла заботиться о хозяйстве, никогда не выходя на работу и все свою жизнь в семье оправдывая такими своими вкладами. От девочки же требовалась прилежность в школе, затем, высокие успехи в вузе и карьерном росте. При этом мама могла создать условия, при которых любая помощь девочки по хозяйству так или иначе оценивалась низко, ведь именно для мамы было важно подчеркивать свой собственный вклад в семью через «тяжесть» ее вклада в ведение дома и заботы о муже и дочери. Та кили иначе девочка естественным образом испытывает некоторый дискомфорт через свое неявное унижение в «неприспособленности» к домашнему труду; разовые поручения по уборке принижают придрчивость, а приготовил мама все равно лучше и вкуснее, особенно если ее старания не оценит отец. Девочка еще не подозревает, что ее нарциссизму нанесена в этом травма и что ее Я-идентичность в плане женской роли в хозяйстве сформирована слабо, однако все эти моменты не замечаются, пока она не выходит замуж, особенно если муж – «выходец» из семьи с традиционным «патриархальным» распределением ролей, однако в целом привычным и для описываемой девочки – уже молодой женщины. Однако отличие этих семейных традиций состоит в том, что эта молодая женщина не умеет вести хозяйство, и, в общем, боится это делать. При этом женщина может иметь массу объективных оправданий, как например, быть занятой карьерой, а это увеличение дохода для семьи, и т.д. После серии семейных конфликтов вполне реализующий себя в профессии муж приходит к выводу, что либо ему следует поменять спутника жизни, либо придется мириться с грязью в квартире, заношенными рубашками и бутербродами (а значит - наживать себе язву), либо все по дому делать самому, и в конечном итоге он даже преуспевает в домашней кухне, ибо в наше время увлеченность мужчин кулинарией все более популярна (от остальной домашней работы куда же денешься, хотя она и боле рутинна). Естественно, муж испытывает определенные ущемления своего мужского Я; это не скрешь и это так или иначе эпизодически проявляет себя в семейных конфликтах.

Как уверяют конфликтологи, конфликты часто бывают полезны по ряду причин, что слабо согласуется с практикой семейных конфликтов: в них не бывает правых, а возникающее чувство своей правоты у одной из сторон всегда призрачно и чревато новыми конфликтами. При этом всегда ущемляется нарциссизм каждого члена конфликта, и всегда каждый член конфликта считает себя правым, пока срабатывает для него самого его собственные аргументы и пока работают его психологические защиты, чтобы конфликт все более не перестал во внутриспсихический. Но что касается описываемой женщины, начало положено достаточно давно.

В современных условиях наша жизнь технически очень облегчена: квартиру нам помогают убирать роботы-пылесосы, пищу – готовить мультиварки и разогревать ее микроволновки, белье стирают машины-автоматы; можно вообще пользоваться фаст фудом и услугами клининга, но когда то все приходится, тем более не всегда и не у всех на все хватает денег, и хочется естественных отношений.

Однако в описанных выше условиях так или иначе и женщина начинает чувствовать себя ущемленной, обращает она на это внимание, или нет. И здесь ситуация для такой женщины всегда сложная.

Если не признавать мужниных «домашних» успехов, ее личность вынуждена «закрывается» в уже наработанных областях собственных достижений, но и они становятся все более и более ограниченными. Если признать, что она не состоялась как домашняя хозяйка, а муж «состоялся» и в этой области, и, тем более, если он вполне состоялся и во вполне «мужских» областях самореализации, женщина получает вполне очевидную нарциссическую травму, и эта травма все более и более «раскачивает» ее «психотическое личностное ядро»: не состоявшись в одном чем то важном, человек все больше обращает внимание на свои успехи в других важных областях жизни, но в связи с «законами» «невротической организации» и все малое, и все большое уравниваются и становятся для человека одинаково значимыми (невротики оказываются фактически не способными отличать менее важные для себя вещи от более важных), и все больше в это сравнение с другими вовлекается собственный нарциссизм, т.е. – сравнение себя с другими с постоянной реверберацией актуализирующего себя комплекса неполноценности («я ничуть не хуже других», - «у меня есть высокие жизненные достижения, т.е. я в чем то лучше других», - «почему меня сравнивают с кем-то и считают хуже?», - «все таки у меня что-то не так», - «почему меня вообще с кем-то сравнивают? Я - уникальная личность», - и так по кругу).

Ситуация с игнорированием семейных обязанностей женщиной в контексте описанной чаще всего приводит к иррадиации ею личностной ригидности на многие другие сферы ее жизни, в том числе на те, где она долгое время была успешной: уже имеющийся опыт нарциссической раны – «не справиться со, в целом, простой жизненной ситуацией» ведет к накоплению новых страхов в приобретении нового негативного опыта, т.к. его обретение нового в знаниях и, особенно, навыках всегда связано с ошибками, но лишь в детстве мы их не боимся, а в более позднем возрасте наши ошибки всегда связываются нами со сравнениями с другими людьми, что всегда чревато новыми ущемлениями нашего нарциссизма.

В этой связи, чем изначально является поведение такой женщины и как оно соотносится с личностной зрелостью?

Неумение вести хозяйство в современных условиях жизни многими представителями социума фактически вообще выносятся за рамки жизненных требований, к чему долго нас приучала и американская, и европейская, и теперь уже отечественная культура, нередко обеспечивая сторонние компенсирующие возможности быта, о чем уже сказано выше, и даже в нашем примере есть немало способов не обращать внимание на этот небольшой жизненный «недостаток» описываемой нами женщины. Но если задуматься, такое ее поведение – это обученная беспомощность? Или элементарное сопротивление обучиться несложному новому, но рутинному в ведении домашнего хозяйства, т.е. фактическая ленность? Или это парциальные проявления инфантилизма (ведь история началась то в детстве) как следствия элементов невротического личностного развития (ведь мама обесценивала ее способности в ведении домашнего хозяйства)? Или все же вопрос более глубокий: речь идет о тех нарциссических явлениях, которые в современном обществе столь сильно культивируются (и рекламой «ты самая лучшая...»), и СМИ через демонстрацию определенного образа жизни с приматом в нем карьеры и величины дохода, и т.д.)? Но тогда следует вспомнить, что Х. Кохут считал нарциссизм «подложкой» всякой личностной патологии [13].

И как тогда соотносить любую нашу нарциссическую «раскачку» (в примерах с межличностными обидами), так нередко присутствующую в нас «инфляцию» нашего Я (в не слишком обоснованных самовозвеличениях), так свойственное нам нарциссическое «расширение» (в гордости за связь со властью предержащими или вообще «нужными» людьми), любовь к себе (в стремлении жить «лучше» других) с явлениями и проявленными личностной зрелости?

Другой вопрос, вытекающий из нашего примера, это вопрос нравственности поведения такого человека, бытовая непригодность которого хотя и может быть названа обученной беспомощностью, но его поведенческие проявления со всей очевидностью указывает на парциальный инфантилизм. Приведенные нами житейский пример банален и тем или иным контентным образом решается в каждой семье. Однако в той или иной мере схожие примеры можно привести фактически из всех сфер жизнедеятельности. Так в профессиональной жизни очевиден пример, когда долгое время проработавший на предприятии человек не отличается своей «прытью» в достижении результатов, далеко не так «хорош» в общении, и, при этом, всегда не прочь «потянуть на себя одеяло» тех доходов, которые, казалось бы, по праву, могли бы принадлежать другим сотрудникам.

В этой связи чисто теоретическим остается вопрос соотношения психологического инфантилизма, а он, как мы увидели, чаще всего имеет парциальные проявления, и, скорее всего в этой связи так или иначе может быть сопредставлен в конструкте личностной зрелости, с проблемами совести, или в контексте психологического понимания, с личностным Супер-Эго? Проявляя свою мысль, прокомментируем, что О. Кернберг [5, 6] не только грубые личностные нарушения - психопатию, садистические и мазохистические проявления, но и относительно невыраженные, как, например, не редкие ныне, межпоколенческие сексуальные связи, соотносил с дефектом Супер-Эго, и, при этом, С.-М. Джонсон [4] в качестве «осевого девиза» психопатической личности выделил ее дефензиву «я вас всех сделаю!» (т.е. такое ее поведение полностью осознано), то легко отследить поведенческие моменты в той или иной мере инфантильной личности по «негрубой» эксплуатации других людей, и, при этом, такая эксплуатация осуществляется столь естественно и непринужденно, что нередко даже весьма посторонние люди очень легко на нее не просто откликаются, а считают себя чуть ли не обязанными помочь такому человеку, и «вызывать» помощь чуть ли

не лучше всех умеют так называемые «театральные» или «сценические» личности (термин, используемый для уточнения отличий от истерической и демонстративной личности О.Ф. Кернбергом [6], Н. Мак-Вильямс [11], Д. Шапиро [16] и др.). Понятно, что здесь чаще речь идет о достаточно глубоких личностных расстройствах, для которых конфликт Супер-Эго очевиден (точнее, оно может быть вообще плохо организованным, «соблазняемым» самой личностью и вследствие этого диффузным), но любое присутствие личностного инфантилизма очень часто сопряжено с отсутствием переживания зазорности в использовании других людей, недостаточностью благодарности в их адрес, т.е., иначе говоря, здесь всегда имеет место ослабленность структуры Супер-Эго, и в этой связи где «величина» «включенности» проявлений психологического инфантилизма в конструкт личностной зрелости, и, при этом напомним, что такая личность может быть состоятельной и даже очень состоятельной во многих областях жизни?

Наконец, психологический инфантилизм, так или иначе проявляющий себя в легкости ведения своей жизни, ее гедонистичности, отчасти в стремлении принадлежать и демонстрировать себя членом той или иной «модной» социальной группы, это очень современное и обыденное явление, из чего следует, что сам такой парциальный психологический инфантилизм является явлением и культурным, и историческим, и массовым, и почти что «одобряемым», но из этого вытекает, что есть необходимость относиться и к конструкту личностной зрелости как обусловленному и культурально, и исторически, и социально детерминированному в рамках той или иной формации.

Но из этого также следует и то, что мы либо посредством разностороннего анализа (культурно-исторического, философско-психологического, педагогического, оценки социальной реальности и пр.) принимаем для себя общественные идеалы и следуем им, и организуем такое следование на всех уровнях социального взаимодействия – педагогическом, общественном, государственном, либо – принимаем нашу принадлежность определенной социальной реальности и идентифицируем себя с таковой фактически слепо, тем более что навязывание некоторых форм поведения в качестве социальных образцов производится массово вне рамок защиты сознания массового потребителя от явных потенциально вредоносных агентов (как например, идея гедонизма жизни, принадлежность потребителя посредством обладания более дорогого товара к элитам и т.д.).

На наш взгляд, есть еще одна парадигма существования: совместная соопределенность таких понятий, как, в частности, личностная зрелость (с выделением ее критериев) с естественностью в проявлениях нарциссизма (делать то, что нужно делать и делать это лучшим образом; делать все возможное, что можно сделать в сложившейся ситуации, и считать оценки других и свое сравнение с другими важным, но побочным продуктом; стараться максимально в своих познаниях приблизиться к объективному на данном уровне развития общества познанию мира; достигать максимально возможного в своих начинаниях, но не переносить успехи в достигнутом на других аспекты своей жизни) и умением минимизировать проявления собственного в той или иной мере парциального психологического инфантилизма в реально значимых областях жизнедеятельности от естественной ограниченности возможностей любого человека, индивидуальных для каждого, но, при этом, уметь быть благодарным другим людям за компенсации наших неумений, - это выбор самого человека, но именно его собственная комплицированность (от фр. «причастный») к своей внутренней жизни, и только она, могут сформировать условия и его аутентичности как целостной связи его психологического внутреннего как базовых позиций внутренней убежденности и «столпов» мира личности, и его естественность отношений в разных социальных мирах его проживания.

В противном случае и личностная автономия, и ответственность, и жизнестойкость, и рефлексивность, и позитивное самоотношение, т.е. те, и масса других компонентов, которые выделяются в качестве составляющих зрелой личности, будут лишь набором деклараций-симулякров, которые рано или поздно в качестве таковых и будут распознаны окружающими и для них окажется очевидной вся пустота человека, их демонстрирующего, как бы не стремился он показать себе и другим ступени своего «личностного роста» и вехи обретения им «личностной зрелости».

Выводы. В результате осуществленного исследования, было достигнуто понимание того, что личностная зрелость - это не наполняемый сосуд, а неуклончивая работа по постоянному вживанию себя в мир, но работа непринужденная, вне психологического надрыва и самолюбования, но с постоянной оценкой вероятности ошибок своего неистинного ему соответствия, стыда быть нереализованным в нем и страха рентности в отношениях с ним, и работа над ошибками.

Литература:

1. Бакулина А.С. Социальный инфантилизм: общественно-нравственный аспект. // Человеческий капитал. – М.: Изд-во «Объединенная редакция». 2014. №3(63). С. 24-29.
2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология. – М.: Издательский дом «Ноосфера». 1999. 459 с.
3. Головей Л.А., Дерманова И.Б. Психология развития и возрастная психология. – М.: Юрайт. 2015. 399 с.
4. Джонсон С.М. Психотерапия характера. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия». - М.: Центр психологической культуры, 2001. 356 с.
5. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. – М.: Независимая фирма «Класс». 1998. 360 с.
6. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. Интегративный психоанализ конца XX века. - М.: Независимая фирма «Класс». 2005. 320 с.
7. Клиническая психология: учебник. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер. 2002. 960 с.
8. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во УРАО. 1999. 240 с.
9. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. – М.: Сфера. 2003. 470 с.
10. Лишаев С.А. От детства к зрелости (феномен пролонгации молодости и современность). // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: философия, филология. 2016. №2(20). С. 110-132.
11. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998, 480 с.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Юрайт. 2015. 460 с.

13. Павлова О.Н. Цивилизационный феномен нарциссизма: векторы объективизации в парадигме психоанализа. // Вопросы философии. 2010. № 6. С. 20-32.
14. Сворцова Л.Л. Сравнительный анализ имплицитных концепций личностной зрелости. // Збірник наукових прац академії післядипломної адукації. – Минск: Государственное учреждение «Академия последипломного образования». 2016. №14. С. 380-395.
15. Токарь О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях. – М.: Флинта, 2014. 64 с.
16. Шапиро Д. Невротические стили. – М.: Изд-во ИОИ. 2016. 225 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук Мещерякова Ирина Николаевна

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук Демец Екатерина Геннадьевна

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье дан психологический анализ понятия эмпатия, отражены особенности студенческого возраста, а также приведены результаты эмпирического исследования особенностей эмпатии как профессионально важного качества студентов разных специальностей.

Ключевые слова: эмпатия, студенческий возраст, студенты разных специальностей.

Annotation. The article deals with the psychological analysis of the concept of empathy, reflects the features of student age, and also presents the results of an empirical study of the features of empathy as a professionally important quality of students of different specialties.

Keywords: empathy, student age, students of different specialties.

Введение. После окончания вуза студент должен стать компетентным специалистом в области своей профессии. Согласно новым образовательным стандартам, выпускник должен обладать общекультурными компетенциями; определенными профессиональными компетенциями, общими для всех видов профессиональной деятельности. Выпускник должен быть готов руководствоваться в профессиональной деятельности основными международными и отечественными документами о правах ребенка. Выпускник должен обладать профессиональными компетенциями в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Также выпускник должен обладать профессиональными компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании. Кроме того, выпускник должен владеть не только знаниями, умениями и навыками в рамках приобретаемой специальности, у него также должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции.

Актуальность исследования определяется повышением требований к выпускникам, которые должны обладать не только предметными, но и общекультурными компетенциями, в частности, достаточно развитым уровнем эмпатии, что является необходимым для эффективного выполнения будущей профессиональной деятельности.

Теоретический анализ эмпатии как профессионально важного качества студентов разных специальностей представлен в работах таких авторов: В.В. Бойко [1], Т.П. Гаврилова [2], А.А. Меграбян [4], Ю.А. Менджеричка [5], Т.И. Пашукова [7], Ю.В. Сутурина [9], И.М. Юсупов [14].

В качестве теоретической основы нашего исследования выбран подход В. В. Бойко [1], согласно которому эмпатия рассматривается как форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая является утонченным средством «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время особое внимание уделяется не только знаниям выпускников, но и наличию у них профессионально важных личностных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Применительно к студентам психолого-педагогического факультета одним из таких качеств является эмпатия. Эмпатия является важным компонентом готовности будущих психологов к профессиональной деятельности.

По мнению Э. Титченера [10], слово эмпатия произошло от греческого «*empathia*» - «сопереживать» и рассматривается в психологии как умение индивида эмоционально отзываться на переживания другого, понимание его эмоционального состояния.

Л.П. Калининский [3] рассматривает эмпатию как социально-психологическое качество личности. Оно предполагает собой комплекс социально-психологических возможностей индивида. В ряд таких возможностей входят:

- умение эмоционально отвечать на переживания другого,
- умение идентифицировать чувственные состояния другого и мысленно переносить себя в идеи, чувства и действия другого.

Д.Б. Эльконин [11] рассматривает эмпатию как умение проникать во внутренний мир другого человека, осознание его идей, чувств, состояний, сопереживание и отзывчивость им, а также ответное реагирование на них.

Г. Этчегоэн [13] утверждает, что эмпативный индивид выделяется высоким уровнем развития общественных эмоций и высочайшей чувствительностью к нравственным ощущениям вины, стыда. Способность к эмпатии важно коррелирует с такими качествами, как толерантность к минусам других, не высокая чувственная уязвимость, альтруизм и доступность в общении.

Студенческий период жизни играет особую роль в формировании эмоциональной сферы человека, его эмоциональной жизни, в том числе эмпатии. По мнению В.В. Полякова [8], юность - это возраст

эмоциональной активности, в этот период усиленно реализуются все те эмоциональные потенции, которые свойственны натуре человека, соответствуют типу его темперамента. В связи с тем, что в студенческом возрасте межличностные контакты обычно предполагают наличие соревновательности, борьбы за место и авторитет, то наряду с формированием товарищеских взаимоотношений студенческий возраст характеризуется поиском дружеских отношений в связи с потребностью в крепкой и глубокой эмоциональной привязанности.

Студенческий возраст, по Э. Эриксону [12], характеризуется развитием идентичности, основанной на индивидуальных выборах, идентификации и самоопределении. Если юноше не удастся выполнить эти задачи, у него развивается неполная идентичность. Само понятие идентичности Э. Эриксон определяет как сумму базовых психологических, общественно-значимых и экзистенциальных референций личности. Социальные причины и обращенность в будущее начинают стимулировать учебные достижения в студенческом возрасте, основанные на выборе профессии. В юности сказывается большая селективность к учебным знаниям. Основным источником познавательного интереса в юности становится желание приобрести профессию. В студенческом возрасте личность стремится к самоопределению, к проявлению собственной индивидуальности. Одной из основных задач этого возраста является профессиональное самоопределение.

В.С. Мухина [6] считает, что психологическую основу для профессионального самоопределения в студенчестве образует, прежде всего, потребность юношей и девушек занять свое место в обществе, проявить себя в качестве члена сообщества, осознать себя и собственные способности наряду с определением своего места в жизни.

Главными индивидуальными новообразованиями в студенческом возрасте являются: формирование мировоззрения; самостоятельности суждений, повышение требований к моральному облику, развитие самооценки, стремление к самовоспитанию.

Объект исследования: эмпатия как психологический феномен.

Предмет исследования: особенности эмпатии как профессионально важного качества студентов разных специальностей.

Цель исследования: выявить особенности эмпатии как профессионально важного качества студентов разных специальностей.

С учетом результатов теоретического анализа проблемы была сформулирована гипотеза исследования: студенты психолого-педагогического факультета обладают более высоким уровнем эмпатии по сравнению со студентами гуманитарного факультета.

Исследование проводилось на базе Воронежского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты 4 курса психолого-педагогического факультета (25 человек в возрасте 21-22 лет, из них 1 юноша и 24 девушки) и студенты 4 курса гуманитарного факультета (25 человек в возрасте 20-21 года, из них 4 юноши и 21 девушка).

На первом этапе нашего исследования была проведена методика «Диагностика уровня эмпатических способностей», автор В.В. Бойко [1]. При обработке методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» в ходе сравнительного анализа показателей эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета, были подсчитаны ответы по следующим шкалам: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, установки, проникающая способность, идентификация в эмпатии. Затем мы определили суммарную оценку по 6 шкалам. Суммарный показатель был переведен в баллы: 30 баллов и выше — очень высокий уровень эмпатии, 29-22 — средний, 29-22 — средний, менее 14 баллов — очень низкий.

Выявлено, что у 4% студентов психолого-педагогического факультета выявлен очень высокий уровень эмпатии, средний уровень эмпатии выявлен у 28% студентов, у большинства студентов психолого-педагогического факультета (60%) наблюдается заниженный уровень эмпатии, у 8% — очень низкий уровень эмпатии.

Сравним полученные результаты с результатами студентов гуманитарного факультета.

Не выявлено ни одного студента с очень высоким уровнем эмпатии, у большей части испытуемых (56%) выявлен заниженный уровень эмпатии, у 9% испытуемых средний уровень эмпатии, и у 2% наблюдается очень низкий уровень эмпатии.

По результатам сравнения распределений значения уровня эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета различия в уровне эмпатии не выявлены, заниженный уровень находится на первом месте по степени выраженности, далее идет средний уровень и на последнем месте очень низкий уровень эмпатии.

У большинства опрошенных студентов психолого-педагогического факультета наиболее развит средний уровень 64%, 20% испытуемых на высоком уровне и 16% на низком уровне рационального канала. Высокий уровень эмоционального канала наблюдается у 20% испытуемых, средний у 48%, низкий у 32%. Интуитивный канал у 16% испытуемых на высоком уровне, у 44% испытуемых данный канал на среднем уровне и у 40% на низком. У 28% испытуемых на высоком уровне установки, 52% средний уровень и 20% низкий. Проникающая способность у 12% испытуемых на высоком уровне и у 68% на среднем, на низком уровне 20%. Идентификация у 16% на высоком и у 64% на среднем уровне, низкий уровень 20%.

У студентов гуманитарного факультета 12% студентов имеют высокий, 32% средний и 56% низкий уровень эмпатии по рационального канала.

Эмоциональный канал эмпатии - у 40% высокий уровень, средний - у 44% и у 16% низкий. Интуитивный канал - у 16% высокий уровень, средний уровень у 40% испытуемых и у 44% низкий уровень эмпатии. По шкале установки высокий уровень у 28%, у 56% - средний и у 16% низкий уровень эмпатии. Проникающая способность у 12% на высоком уровне, у 76% - на среднем, и у 12% - на низком уровне эмпатии. Идентификация у 12% испытуемых высокий уровень, средний у 64% и низкий у 24%.

По результатам анализа распределения значений уровня эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета выявлено, что у студентов психолого-педагогического факультета значимо выше степень выраженности рационального канала эмпатии по сравнению со студентами гуманитарного факультета ($p=0,02$ по u -критерию Манна-Уитни).

На втором этапе исследования были подсчитаны результаты по методике И.М. Юсупова «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» [14], по 6 диагностическим шкалам эмпатии, выражающих

отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям, были получены балльные оценки диагностирующие уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом.

У большинства опрошенных выявлен нормальный уровень эмпатийности, на втором месте по степени выраженности - низкий уровень, и слабо выражен высокий уровень. Очень высокий и очень низкий уровни не выявлены.

У студентов гуманитарного факультета также наиболее выражен средний уровень эмпатии, на втором месте - высокий, далее идет очень высокий уровень, очень низкий и низкий уровень слабо выражены.

По результатам распределения значения уровня эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета, статистические различия не выявлены. Однако выявлена тенденция к более низкому уровню эмпатии у студентов-психологов по таким параметрам как отношение к родителям, детям, пожилым людям, героям художественной литературы и мало знакомым людям. То есть почти по всем параметрам у студентов-психологов показатели эмпатии незначительно ниже, чем у студентов гуманитарного факультета.

При обработке результатов методики А.А. Меграбяна [4] степень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) определяется по таблице пересчета «сырых» баллов в стандартные оценки шкалы стенов.

У испытуемых наиболее часто встречается очень высокий и высокий (у 44% студентов) уровни эмпатии. У 12% - нормальный уровень, низкие и очень низкие уровни не выявлены. Сравним эти результаты с результатами студентов гуманитарного факультета.

У студентов гуманитарного факультета наиболее часто встречается высокий уровень (64%) и очень высокий уровень (32%) эмпатии, очень низкий уровень выявлен у 4%, нормальный и низкий уровень не выявлены.

При проведении статистического анализа, направленного на выявление статистически значимых различий в уровне эмпатии по методике А.А. Меграбяна у студентов психолого-педагогического и гуманитарного факультетов, статистически значимые различия выявлены не были.

Перейдем к рассмотрению результатов статистического анализа.

Для выявления статистически значимых различий нами были использованы параметрический критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический u -критерий Манна-Уитни для определения наличия или отсутствия статистически значимых различий в результатах студентов психолого-педагогического и гуманитарного факультетов.

При проведении статистического анализа, направленного на выявление статистически значимых различий в уровне эмпатии по методике А.А. Меграбяна у студентов психолого-педагогического и гуманитарного факультетов, статистически значимые различия выявлены не были. Итак, по результатам анализа распределения значений уровня эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета, обнаружены незначительные различия, у студентов психолого-педагогического факультета очень высокий и высокий уровень набрали одинаковое количество баллов, низкий и очень низкий уровни не выявлены, а у студентов гуманитарного факультета высокий уровень преобладает над очень высоким, а нормальный и низкий не выявлены.

По методикам И.М. Юсупова «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» статистически значимые различия не были выявлены. По методике В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», были обнаружены статистически значимые различия в степени выраженности рационального канала эмпатии. В ходе статистического анализа доказано, что у студентов-психологов уровень рационального канала эмпатии выше. По остальным параметрам статистически значимые различия не были выявлены.

Таким образом, в ходе статистического анализа наша гипотеза не подтвердилась, так как не были выявлены статистические различия между общим уровнем эмпатии студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета. Отсутствие статистически значимых различий может объясняться недостаточным объемом выборки. Также в ходе исследования выявлена не подтвержденная статистическими результатами тенденция к более высокому уровню эмпатии по отношению к родителям, пожилым людям, детям, героям художественной литературы и мало знакомым людям у студентов гуманитарного факультета по сравнению со студентами психолого-педагогического факультета.

Выводы:

1. Не выявлены статистически значимые различия в общем уровне эмпатии у студентов психолого-педагогического факультета и студентов гуманитарного факультета.
2. Выявлено, что для студентов психолого-педагогического факультета характерен более высокий уровень рационального канала эмпатии, чем для студентов гуманитарного факультета.
3. Выявлена тенденция к более высокому уровню эмпатии по отношению к родителям, пожилым людям, детям, героям художественной литературы и мало знакомым людям у студентов гуманитарного факультета по сравнению со студентами психолого-педагогического факультета.

Литература:

1. Бойко В.В. Диагностика уровня эмпатических способностей / В.В. Бойко // Психологический журнал. - 2007. - С. 1-4.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Т.П. Гаврилова. - Краснодар.: Экоинвест, 2008. - 308 с.
3. Калининский Л.П. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов / Л.П. Калининский., Н.В. Богданова., Т.Е. Петрова., Л.М. Смоленская. - Омск.: Русь, 2009. - 576 с.
4. Меграбян А.А. Диагностика эмпатии / А.А. Меграбян. - (<http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847>).
5. Менджеричка Ю.А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного общения // Практическая психология / Ю.А. Менджеричка. - М.: Академия, 2005. - 288 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2005. - 456 с.

7. Пашукова Т.И. Мотивирующая функция эмпатии // Исследования мотивационной сферы личности / Т.И. Пашукова. – М.: Академия, 2007. – 379 с.
8. Полякова В.В. Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков / В.В. Полякова // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 3. – С. 54-63.
9. Сутурина Ю.В. Эмпатия как профессионально значимое свойство личности / Ю.В. Сутурина. – Бурятия.: Вестник Бурятского государственного университета. - 2008. - № 5. - С. 108-113.
10. Титченер Э.Б. Очерки психологии / Э.Б. Титченер. – СПб.: Ювента, 2005. – 159 с.
11. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 2006. – 352 с.
13. Этчегоен Г. Эмпатия / Г. Этчегоен // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. - №1. – С. 61-64.
14. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) / И.М. Юсупов. - СПб.: Гос. Ун-т., 2005. - 252 с.

Психология

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

магистрант Романова Анастасия Алексеевна

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

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ современного состояния проблемы дифференциальной диагностики интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Анализируется понятие дифференциальной диагностики, принципы и этапы ее проектирования и реализации. Отмечается значение своевременной и качественной дифференциальной диагностики сферы интеллекта у дошкольников с нарушениями зрения для определения их дальнейшего образовательного маршрута. Доказывается, что вопросы дифференциальной диагностики с учетом особых образовательных потребностей слепых и слабовидящих детей недостаточно разработаны в тифлопедагогике.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, интеллектуальное развитие, дошкольники с нарушениями зрения, старший дошкольный возраста, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the current state of the problem of differential diagnosis of intellectual development of preschool children. The concept of differential diagnostics, principles and stages of its design and implementation are analyzed. The importance of timely and high-quality differential diagnostics of the sphere of intelligence in preschool children with visual impairments for determining their further educational route is noted. It is proved that the issues of differential diagnosis, taking into account the special educational needs of blind and visually impaired children, are not sufficiently developed in typhlopedagogics.

Keywords: Differential diagnostics, intellectual development, preschool children with visual impairments, senior preschool age, preschool educational organization.

Введение. В последнее время задача своевременной дифференциальной диагностики интеллектуального развития детей с нарушениями зрения занимает одно из центральных мест в тифлопедагогике и психологии слепых и слабовидящих. Актуальность и практическая значимость данного вопроса обусловлена острой необходимостью грамотного определения образовательного маршрута ребенка с учетом его особых образовательных потребностей и интеллектуального потенциала. Однако реализация этой первоочередной задачи осложнена недостаточным методическим обеспечением программ дифференциальной диагностики, нехваткой диагностических комплексов, разработанных с учетом тифлопедагогических требований. Практические работники дошкольного образования нуждаются в программах диагностики когнитивного развития и познавательной деятельности слепых и слабовидящих воспитанников, составленных в соответствии с ФГОС ДО и примерными адаптированными основными образовательными программами.

Особое внимание в дошкольных образовательных организациях обращается на важность организации процесса сопровождения ребенка с нарушениями зрения с позиции индивидуального подхода. В его основу чаще всего закладываются критерии овладения дошкольниками программой, уровень и готовность интеллектуального развития. Интеллектуальная готовность, суть которой впервые определил Л.С. Выготский, состоит в развитии у ребенка умения обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления. Современная психология связывает умственное развитие дошкольника с овладением им познавательными ориентировочными действиями. Следовательно, диагностика в данном направлении направлена на изучение реального уровня интеллектуальной деятельности ребенка и определения последующих приемов и методов коррекционно-развивающей работы.

Единство диагностики и коррекции остается основополагающим принципом сопровождения детей с нарушениями зрения. На его реализации настаивают выдающиеся исследователи в области тифлопедагогике: Плаксина Л.И., Денискина В.З., Дружинина Л.А., Фомичева Л.В. и др. [7]. Авторы подчеркивают необходимость создания развернутых и качественных диагностических комплексов, удобных для использования в педагогической практике. К сожалению в тифлологических исследованиях встречаются отдельные разработки в этой области. В работах Подколзиной Е.Н. предложена основные направления диагностики познавательной и социальной сферы дошкольников с нарушением зрения, проводится оценка зрительного восприятия, сенсомоторного развития детей с нарушениями зрения. В трудах Осиповой Л.Б.

представлены адаптированные диагностические методики для тифлопедагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения. Однако вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития слепых и слабовидящих дошкольников недостаточно изучены в литературе. Особенно остро нерешенность этой проблемы проявляется при анализе контингента воспитанников с нарушениями зрения.

Современные исследования констатируют рост числа детей с осложненными вариантами отклоняющегося развития, а также дошкольников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Для этих обучающихся реализация качественных программ дифдиагностики является особенно актуальной. Именно учет полученных результатов позволяет разработать для каждого ребенка индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение на этапе дошкольного и школьного образования, а также обеспечить преемственность в построении образовательного маршрута.

Изложение основного материала статьи. В современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно подробно изучены. Определено понятие, принципы и этапы ее реализации. Детально проанализированы факторы и условия, при которых диагностика осуществляется наиболее эффективно. В полном объеме раскрыты организационные основы реализации диагностических программ. Выделены уровни (виды) диагностики: скрининговая, дифференциальная, динамическая диагностика, углубленная (феноменологическая) диагностика. Доказывается, что по формам проведения дифференциальная диагностика не имеет существенных различий от других видов диагностических процедур. Различие состоит, прежде всего, в стратегии и направленности исследования:

1. Дифференциальная диагностика интеллектуальных нарушений.
2. Дифференциальная диагностика различных форм дефицитарного развития.
3. Психологическая диагностика нарушений эмоциональной сферы и поведения.

В специальной психологии многолетними исследованиями утверждены и обоснованы принципиальные положения дифференциальной диагностики детей:

1. Выбор методов диагностики исходя из нозологического статуса ребенка.
2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.
3. Системный подход к изучению отклонений психического развития.
4. Деятельностный и комплексный подход в изучении ребенка с ОВЗ.
6. Принцип единства качественного и количественного анализа результатов диагностики [2].

В психологических исследованиях акцентируется внимание на целесообразность проведения диагностических методик в форме обучающего эксперимента, что позволяет совместить изучение зоны ближайшего развития и провести дифференциальную качественную диагностику. Реализация этой программы возможна только при строгом соблюдении логики научного исследования и этапности эксперимента:

1 этап – скрининг, в процессе которого осуществляется выявление отклонений в развитии без точной их квалификации.

2 этап – собственно дифференциальная диагностика, цель которой определение и отграничение от других видов дизонтогенеза и направленности обучения ребенка, вида и типа образовательной организации для него.

3 этап - углубленное обследование, задачей которого является раскрытие индивидуальных особенностей ребенка, характеристику его познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы, работоспособности и мотивации и пр.

Принципиальное значение имеет развернутые анализ его конечного этапа. По мнению О.Н. Усановой наиболее рационально придерживаться определенной схемы качественного анализа результатов дифференциальной диагностики:

1. Принятие задачи и понимание ребенком инструкции.
2. Возможность самостоятельного выполнения заданий и способы детских действий.
3. Результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок.

Качественное проведение всех этапов дифференциальной диагностики позволяет свести к минимуму ошибки при определении образовательной траектории ребенка. Особые сложности в осуществлении адекватного выбора образовательной программы и организации наблюдаются в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения. Как показывает практика желание посетить психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и воспользоваться ее рекомендациями отмечается незначительной части родителей. Ее заключение является конечным итогом дифференциальной диагностики, направленной на отграничение сходных состояний, выявление первичных и вторичных нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, изучение атипичного протекания дизонтогенеза, определение роли различных дефектов при сложных, комплексных нарушениях [3]. Этот функционал позволяет грамотно выбрать образовательную программу и определить специальные условия обучения. Учитывая, что в последние годы контингент дошкольников с нарушениями зрения серьезно изменился и усложнился, качественный выбор программы с учетом уровня интеллектуального развития ребенка имеет принципиальное значение. В связи с этим ключевой проблемой тифлопсихологии по мнению Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака является выявление потенциальных возможностей развивающегося ребенка [8]. Авторы подчеркивают, что изучение интеллектуального развития слепого и слабовидящего ребенка должно осуществляться в тесной взаимосвязи с нормативным развитием и положениями, принятыми в возрастной психологии.

В современных психологических исследованиях Интеллектуальное развитие нередко отождествляют с познавательным развитием или когнитивными процессами. Ж. Пиаже понимает под интеллектом наиболее совершенную форму адаптации организма к среде, представляющую собой единство процесса и процесса аккомодации.

В отечественной литературе также представлено несколько подходов к определению данного понятия. Так, М.А. Холодная определяет интеллект как форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта. Психологи доказывают, что проявления интеллекта многообразны, но им присуще общее закономерности. К ним относится активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех тех психических процессов, которые обеспечивают познание окружающего мира. Соответственно под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям. Интеллект ребёнка – это форма организации его познавательных процессов, которая

обеспечивает хорошее восприятие и понимание окружающей действительности. Интеллектуальное развитие отвечает за нормальный уровень и скорость мыслительных процессов: сравнений, обобщений, распознаваний, способности делать выводы, решение нестандартных задач.

Подобная трактовка интеллектуального развития принята и в современной тифлопсихологии и тифлопедагогике. По данным М.К. Земцовой, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой [10], дети с нарушениями зрения имеют общие и специфические закономерности в развитии интеллекта. К ним относятся время, степень и характер нарушения зрительных функций, особенности психического развития ребенка и пр. В работах этих авторов доказывается, что снижение скорости и качества поступающей извне информации непосредственно сказывается на сенсорной сфере ребенка и опосредовано на познавательной деятельности. В условиях нарушенного зрения у детей отмечается фрагментарность, искаженность, замедленность и нечеткость узнавания объектов, недоразвитие перцептивных действий и пр. В экспериментальном исследовании памяти детей с нарушениями зрения Т.Н. Головиной, было установлено, что у данной категории детей наблюдается неконкретное и неточное узнавание. По мнению А.Г. Литвака, у слепых и слабовидящих детей страдает формирование понятий. По данным Артемьевой Т.В. среди этой категории дошкольников растет число детей со сложными нарушениями в развитии чаще всего варианты сочетания нарушений зрения и интеллекта. Следовательно, для практики становится актуальным вопрос отграничения схожих проявлений. Нарушение интеллектуального развития детей с нарушениями зрения остается малоизученной проблемой и требует скорейшего решения особенно при переходе ребенка на следующую образовательную ступень. С учетом важности данного вывода в процессе обследования ребенка на ПМПК требуется крайняя осторожность при вынесении заключения о состоянии интеллектуального развития с учетом возраста ребенка. Согласно АООП для детей дошкольного с возраста с нарушениями зрения, выделяются важнейшие психологические и возрастные новообразования: уровень развития перцептивных действий и наглядно-образного мышления, ведущая деятельность, конструирование и рисование. В соответствии с этими показателями должна строиться дифференциальная диагностика, но единого подхода к их реализации в тифлопедагогике пока не выстроено. Целесообразно отметить некоторые программы тифлопедагогической диагностики, в частности в работе Подколзиной Е.Н. представлены содержание и методика диагностического обследования познавательной и социальной сферы дошкольника с нарушением зрения. Автор предлагает ряд рекомендаций, по организации процедуры, подбору диагностических заданий и игрового материала готовые формы для заполнения и т.д. [8].

Осипова Л.Б. в своей работе Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения (2005) предлагает разработанную в соответствии с содержанием Программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида диагностическую программу тифлопедагогического обследования [4].

Таким образом в научной литературе подробно описаны схемы тифлопедагогического обследования, которые охватывают все компоненты развития ребенка, однако схема дифференциальной диагностики интеллектуального развития детей с нарушениями зрения дошкольного возраста остается на уровне теоретико-методологической разработки.

Выводы. Подводя итоги анализа проблемы дифференциальной диагностики интеллектуального развития важно подчеркнуть, что она находится в стадии научного осмысления, не смотря на ее весомую практическую значимость. Наличие качественных диагностических программ данного уровня крайне важно для организации индивидуального подхода в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения и определения их дальнейшего образовательного маршрута.

Литература:

1. Артемьева, Т.В. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: Краткий конспект лекций / Т.В. Артемьева. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2013. – 44 с.
2. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: монография / Л.А. Дружинина. – Челябинск, 2007. 115 с.
3. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Г. Нисканен, О.А. Шаграева, Е.В. Родина и др. / под. ред. Л.Г. Нисканен. М.: «Академия», 2002. 208 с.
4. Левченко, И.Ю., Логунова, Е.В., Скребец Т.В. Диагностическая компетентность магистрантов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 3. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1013>
5. Ольхина, Е.А. Тифлопедагогика с основами тифлопсихологии [Текст]: Учеб.-метод. пособие / Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина (Мининский ун-т). Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2016. 86 с.
6. Оева Н.И., Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пашенко Е.В. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/988>
7. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л.И. Плаксина. М.: РАОИКП, 1999. 32 с.
8. Подколзина, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Подколзина Е.Н. Москва.: Обруч, 2014. 72 с.
9. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. М.: Налоговый вестник, 2004. 320 с.
10. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: учеб. для студентов пед. вузов / под. ред. Л.В. Фомичевой. СПб.: КАРО, 2007. 245 с.

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 ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации педагогического взаимодействия в условиях высшего профессионального образования. В работе обоснована сущность термина «взаимодействие», установлена его взаимосвязь с понятием «общение», выявлена специфика педагогического взаимодействия в высшей школе. В исследовании рассмотрены и проанализированы основные психологические детерминанты построения успешного взаимодействия в системе «преподаватель-студент», указаны условия повышения эффективности данного процесса.

Ключевые слова: педагогическая психология, взаимодействие, общение, педагогическое взаимодействие, профессиональная подготовка будущих специалистов, психологическое сопровождение студента в учебно-воспитательном процессе вуза, психологические детерминанты, требования к построению педагогического взаимодействия, принципы.

Annotation. The article is devoted to the problem of implementing pedagogical interaction in higher professional education. The paper substantiates the essence of the term "interaction", establishes its relationship with the concept of "communication", and identifies the specifics of pedagogical interaction in higher education. The study considers and analyzes the main psychological determinants of building a successful interaction in the teacher-student system, and specifies the conditions for increasing the effectiveness of this process.

Keywords: educational psychology, interaction, communication, pedagogical interaction, professional training of future specialists, psychological support of a student in the educational process of a University, psychological determinants, requirements for building pedagogical interaction, principles.

Введение. Вопросы отношений между педагогами и студентами в образовательном процессе являются основой динамического развития субъектов и исследуются многими учеными: педагогами, психологами, социальными педагогами, социологами. Несмотря на наличие исследований, посвященных проблемам педагогического взаимодействия, все еще малозученными являются многие аспекты, в частности – психологические основы и детерминанты педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к изучению психологических аспектов педагогического взаимодействия и детерминант успешности данного процесса, обратимся к изучению ключевых понятий данного исследования.

Взаимодействие, прежде всего, является философской категорией, отражающей процесс воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого.

По мнению Б.Г. Андреевой, взаимодействие – это категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций, изменение системы потребностей, а также межличностных связей, возникающих в ходе этого взаимодействия [1].

В широком смысле взаимодействие – это процесс совместной деятельности людей по выполнению общей задачи, следствием которой является не только достижение цели, но и любые взаимные изменения участников данного процесса. Сначала возникает взаимодействие, а потом уже, как его следствие, общественные, психологические, дискурсивные и другие отношения между людьми.

С точки зрения психологической науки взаимодействие рассматривается в значении процесса непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающего их взаимную обусловленность и связь [6]. Согласно определению А.А. Бодалева, взаимодействие трактуется как процесс восприятия и понимания человека человеком. Синонимичным понятием, наряду со взаимодействием, ученый обосновывает «общение» [4]. Однако общение может представлять собой ситуацию односторонней передачи информации, широко распространенную в массовой педагогической практике. Взаимодействие же осуществляется только в процессе общения и деятельности, предусматривая активность его участников и наличие обратной связи [5].

Связь межличностного взаимодействия и общения подчеркивает также Б.Ф. Ломов, по мнению которого, общение служит фактором, непосредственно обеспечивающим взаимодействие. По его мнению общение – это специфическая форма взаимодействия субъектов [8]. Его мнение разделяет и Н.Н. Обозов, считая общение особой формой взаимодействия между людьми [9].

В структуре взаимодействия как единицы совместной деятельности исследователями Р.Л. Кричевским и Е.М. Дубовской выделены такие компоненты как:

- инструментальные (деятельностные);
- аффективно-коммуникативные (общенческие) [7].

При этом, по мнению Г.М. Андреевой, при межличностном взаимодействии «важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность» [2, с. 101]. Так, взаимодействие рождается в контексте общения, но им не ограничивается.

Как видим, межличностная коммуникация и взаимодействие – понятия взаимосвязанные, в этой связи решение проблем взаимодействия между субъектами не может решаться в полной мере без обращения к основам психологии личности.

Взаимодействие как педагогическая категория в отечественной науке изучалась на разных уровнях (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, А.М. Столяренко и др.):

- социальном;
- психолого-педагогическом;
- функционально-ролевым;
- личностном.

Педагогическое взаимодействие является одним из ключевых понятий педагогической науки. Оно выступает важным условием функционирования образовательного процесса.

Б.М. Бим-Бад определяет термин «педагогическое взаимодействие» в значении сложнейшего процесса, состоящего из следующих компонентов:

- дидактических взаимодействий;
- воспитательных взаимодействий;
- социально-педагогических взаимодействий [3].

Педагогическое взаимодействие в системе высшего профессионального образования – это «процесс совместной деятельности преподавателей и студентов, обусловленный и опосредованный учебно-воспитательной деятельностью в вузах, установленными ценностными ориентациями, что способствует становлению личности студента и совершенствует личность педагога» [12, с. 39-51].

Взаимодействие в образовательной среде учреждения высшего профессионального образования одновременно происходит в разных системах:

- между субъектами (преподаватель ↔ студент, студент ↔ студент и др.);
- между факультетами и деканатом (преподаватель ↔ декан, студент ↔ деканат и др.);
- между субъектами и объектом (преподаватель ↔ компьютер, студент ↔ компьютер, студент ↔ учебник) и др.

В контексте данного исследования нас интересуют особенности взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Такое взаимодействие в рамках данного исследования будем понимать в значении системы взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессиональной подготовки будущих специалистов. Этот тип взаимодействия оказывает влияние на формирование системы ценностей и ценностных ориентаций личности, а также профессиональной направленности будущего специалиста.

Успешность и эффективность педагогического взаимодействия в высшей школе зависит от ряда психологических детерминант:

- целесообразности постановки целей совместной деятельности;
- соответствия педагогической тактики определенной задаче взаимодействия;
- уровня активности студентов в контексте педагогического взаимодействия;
- мотивации к продуктивному сотрудничеству со стороны всех субъектов педагогического взаимодействия в контексте образовательной среды вуза [13].

Наряду с указанными детерминантами важную роль играет фактор отбора оптимальных способов построения и средств реализации педагогического взаимодействия, позволяющего достичь высокого уровня не только качества подготовки студентов, но и всестороннего личностного развития будущего специалиста. В этой связи педагогическое взаимодействие должно быть направлено не только на профессиональную подготовку, но и формирование психических функций, процессов, свойств личности будущего специалиста в процессе профессионального обучения.

При построении эффективного педагогического взаимодействия в системе «преподаватель-студент», по нашему мнению, необходимо учитывать принципы психологического сопровождения личности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки. В данном ключе подчеркнем, что под психологическим сопровождением будем понимать комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [11].

Так, к принципам психологического сопровождения, учет которых необходим при построении эффективного педагогического сотрудничества, отнесем следующие:

- принцип диалогизации, обеспечивающий субъект-субъектное педагогическое взаимодействие;
- принцип проблематизации, изменяющий роли, функции и позиции субъектов педагогического процесса;
- принцип персонализации, требующий включения во взаимодействие таких элементов личностного опыта (чувств, переживаний, действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам;
- принцип индивидуализации, который означает выявление и культивирование в каждом из студентов индивидуальных качеств, способностей, склонностей, одаренности, а также учет возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей студентов [10].

В рамках педагогической психологии разработаны основные оптимальные требования относительно взаимоотношений в системе «преподаватель-студент», которые наиболее эффективно влияют на процесс педагогического взаимодействия:

- взаимодействие факторов «проводимости» и сотрудничества при организации педагогического процесса;
- формирование у студентов чувства профессионального единства с преподавателем;
- преодоление рецидивов авторитарных форм педагогического воздействия;
- обеспечение научного сотрудничества студентов и преподавателей;
- реализация системы неофициальных, нерегламентированных контактов преподавателей и студентов.

Взаимодействие между преподавателями и студентами успешно развивается при конструировании и организации учебно-воспитательного процесса, включающего следующие действия:

- изучение и оценку общего состояния взаимодействия преподавателей и студентов как системы;
- анализ результата функционирования и развития системы, выявление основных противоречий;
- обозначение путей дальнейшего развития взаимодействия за счет внутренних ресурсов;
- использование вариантов взаимодействия согласно логике ситуаций на разных этапах педагогического процесса;

– использование новых форм взаимодействия между преподавателем и студентом в конкретных условиях образовательной среды вуза.

Выводы. Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия в системе «преподаватель-студент» может быть достигнута путем учета ряда психологических детерминант, принципов психологического сопровождения студента в учебно-воспитательном процессе вуза, а также соблюдения требований к построению благоприятной психологической атмосферы в образовательной среде учреждения высшего профессионального образования.

Литература:

1. Андреева Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: «Наука», 1977. – 380 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд. МГУ, 1982. – 200 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983.
6. Есиркепов Ж.М. Педагогическое взаимодействие как основа образовательного процесса на занятиях по физической культуре в вузе / Ж.М. Есиркепов, Ж.А. Егизбаев. // Молодой ученый. — 2014. – № 20.1 (79.1). – С. 60-62.
7. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. –М.: Изд. МГУ, 1991. – 207 с.
8. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: «Наука», 1984. – 446 с.
9. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. – М., 1998. – 218 с.
10. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.
11. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 3 (5). – 2012. – С. 7-16.
12. Шаршов И.А. Пространственное моделирование взаимодействия преподавателей и студентов в вузе // И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова / Fractal Simulation. – 2011. – № 2. – С. 39-51.
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2015. – 355 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Потапова Екатерина Вадимовна

Институт педагогики, психологии и социологии
Сибирского федерального университета (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент Скутина Татьяна Васильевна

Институт педагогики, психологии и социологии
Сибирского федерального университета (г. Красноярск);

магистр психологии, психолог детского благотворительного фонда,

педагог-психолог Ничкова Полина Дмитриевна

Университетская психолого-педагогическая клиника Сибирского
федерального университета, ДБФ «Счастливые дети» (г. Красноярск)

ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ НАСТАВНИКАМИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованиям переживания критической ситуации волонтерами – наставниками детей сирот. Приведена систематизация опыта переживания в виде эмпирической типологии, проанализированы механизмы совладания с критическими ситуациями в наставничестве, конкретизированы психологические критерии продуктивного и не продуктивного переживания. Классификация трудностей и анализ механизмов совладания позволит разработать эффективные стратегии психологического сопровождения волонтеров-наставников в преодолении критических ситуаций.

Ключевые слова: волонтеры - наставники - детей-сирот, типы критических ситуаций в наставничестве, продуктивное/не продуктивное переживание, типы разрешения критических ситуаций.

Annotation. The given article presents materials from a study analyzing the experiencing of a critical situation in mentoring orphans. The systematization of the experience in the form of an empirical typology is given, the mechanisms of overcoming critical situations in mentoring are analyzed and psychological criteria for productive and non-productive resolution of experiencing are highlighted. Classification of difficulties and analysis of overcoming mechanisms will allow to develop the psychological support strategies for productively overcoming critical situations, which is important for building emotionally close relationships with orphans.

Keywords: volunteers-mentors of orphans, critical situations in mentoring, productive / non-productive experiencing, reasons for permission of critical situations in mentoring.

Введение. Наставничество как форма передачи опыта на протяжении истории человечества существенно эволюционировало. Сегодня существует много вариантов наставничества, некоторые из которых связаны не только и не столько с передачей опыта, сколько с другими областями человеческих взаимоотношений. Один из таких вариантов, о котором пойдет речь в данной статье, это наставничество над детьми-сиротами.

Статья посвящена проблемам психологического сопровождения наставников, переживающих критические ситуации. Часто они не обращаются за психологической консультацией. Наставник остаётся со своим переживанием один на один, выгорая эмоционально, что негативно сказывается на отношениях с подшефным ребёнком.

Систематизация опыта переживания критических ситуаций рождает две практические задачи:

- 1) обозначить потенциально проблемные темы и внести изменения в программу сопровождения наставников;
- 2) разработать стратегии помогающие разрешению критических ситуаций наставников.

У наставничества много трактовок. Большинство из них сводятся к идее поддержки менее опытного человека более опытным (Ворон, 2009; Азрилян, 1993; Вишнякова, Айзберг, 1999; Елисеева, Чеглакова, 2011; Щербакова, 2015). Зарубежные исследователи (Casey, 2000; Donlan, 2017; Dutton, 2018; Vance, 2017; Zorman, 2016) анализируют психологическое, наставничество понимая его как трансляцию культурных норм. В данной статье наставничество понимается как вид добровольной, безвозмездной деятельности взрослого человека (от 18 до 60 лет), предполагающий длительное сопровождение воспитанника детского дома. Наставник становится значимым взрослым для ребёнка-сироты, выстраивая с ним доверительные отношения (Шувалов, 2009).

В России, (в частности г. Красноярск), наставничество – это вид социального волонтерства, являющегося частью программы «Наставничество» детского благотворительного фонда «Счастливые дети». Для большинства людей наставничество - это эмоционально трудная деятельность, сопряженная с переживанием критических ситуаций во взаимодействии с подшефным ребёнком. Переживания критических ситуаций условно делятся по наличию/отсутствию нового смысла на продуктивные/не продуктивные. Переживание кризиса разворачивается во внутреннем (мысли и чувства) и внешнем (действия) плане. на каждом из этапов переживания нами проводился контент-анализ смысловых единиц.

Катализаторы критических ситуаций в наставничестве: а) стрессогенные условия наставничества (взаимная агрессия детей; директивность персонала детского дома; негативное отношение родственников); б) неопределённость задач, стратегии и критериев оценки; в) неопределенность времени общения и его формата при переходе ребёнка в приёмную семью; г) общение с ребёнком, имеющим психологическую травму и находящимся в процессе переживания этой психологической травмы; д) освоение новой социальной роли наставником и ее включение в контекст своей жизни и пр.

Таким образом, для эффективного наставничества необходима система психологического сопровождения самих наставников. В акцентуации данной проблемы и попытке описания такой системы заключается **практическая значимость** нашей работы. Предполагается, что разработав типологию критических ситуаций в наставничестве, мы сможем разработать и внедрить модель сопровождения самих наставников. С этой целью было проведено исследование на базе детского благотворительного фонда «Счастливые дети», г. Красноярск.

Объект исследования: наставники детей-сирот, переживающие (или пережившие) критические ситуации в наставничестве.

Предмет: переживание критических ситуаций в наставничестве над детьми-сиротами.

Цель: разработать типологию критических ситуаций в наставничестве над детьми-сиротами и рекомендации по внесению корректив в программу психологического сопровождения наставников.

Исходя из анализа теории, практических наблюдений и показаний пилотажного исследования были сформулированы следующие гипотезы:

Гипотеза 1: особенностями продуктивного переживания критических ситуаций в наставничестве над детьми-сиротами будут: наличие эмоционального подъёма; появление нового смысла наставничества.

Гипотеза 2: среди критических ситуаций в наставничестве можно выделить ситуации схожие по причинам возникновения, использованным действиям, наличию или отсутствию нового смысла в наставничестве.

Эмпирическое исследование проводилось среди наставников детей-сирот детского благотворительного фонда «Счастливые дети» в программе «Наставничество» в возрасте от 23 до 57 лет с опытом наставничества не менее 0,5 года (20 человек). Выборка случайная и добровольная.

Методы и исследования: 1) анализ теоретических источников по темам «переживание», «наставничество», «критическая ситуация»; 2) эмпирические методы а) наблюдение; б) беседа; в) анализ итогов деятельности; г) количественная и качественная обработка данных).

Методики исследования: 1) написание истории о переживании критической ситуации с последующим интервью (техника нарративного интервью по Ф. Шютце, Д. Берто, М. Коли; 2) контент-анализ нарративной истории и интервью; 3) авторская социо-биографическая анкета.

Эмпирическое исследование включало в себя следующие этапы: 1 – сбор нарративных историй опыта переживания критических ситуаций в наставничестве; 2 – уточняющая беседа по материалам истории и заполнение социо-биографической анкеты участника исследования; 3 - обработка и анализ полученных данных, выводы и интерпретации исследования.

Участникам давалась поясняющая информация о том, что такое критическая ситуация. Далее предлагалось вспомнить критическую ситуацию из наставнической деятельности и описать её, отвечая на вопросы-маяки. Каждая история анализировалась по трем этапам переживания: столкновение с трудностью, критическое переживание и выход (обретение нового смысла).

Изложение основного материала статьи. Анализ данных подтвердил критерии классификации критических ситуаций по Ф.Е. Василюку: продуктивность переживания, внутренний и внешний планы переживания, причина возникновения, формальные характеристики наставника. Выявился «ядерный признак» различных критических ситуаций. (см. Таблицу 1).

Классификация эмпирического материала согласно типологии критических ситуаций Ф.Е. Василюка

Тип крит.сит.по Ф.Е. Василюку	Ядерный признак	Пример из исследования	Кол-во крит.сит.	Продуктивные	Пример нового смысла
<i>стресс</i>	неспецифическая, новая ситуация – не знаю что делать, как относиться к ситуации	не хватает сил и терпения общаться с подшефным с трудным поведением	5	1	«глупо обижаться на ребёнка, он не хотел сказать того, что сказал»
<i>фрустрация</i>	невозможность /трудность реализации мотива – но не могу по причине преграды	ребёнок стал жить вне детского дома у асоциальных родственников	8	3	«я сделала всё, что могла»
<i>конфликт</i>	столкновение мотивов – расхождение желаний ребёнка и наставника	-	-	-	-
<i>кризис</i>	изначальный мотив/смысл утрачивает свою силу	разочарование в себе как в педагоге	7	2	«я здесь другая»

Типы критических ситуаций представлены примерно в равной степени (см. Рисунок 1). Из 20 изученных критических ситуаций продуктивно пережиты 25 %, 40% - ситуации фрустрации и 35% кризисные ситуации.

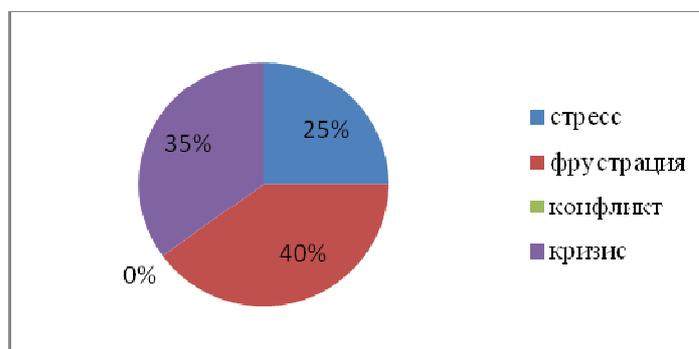


Рисунок 1. Количественное соотношение данных исследования по типам критических ситуаций Ф.Е. Василюка

Анализ нарративных историй выявил сходства в возникновении критических ситуаций, запускающих переживание.

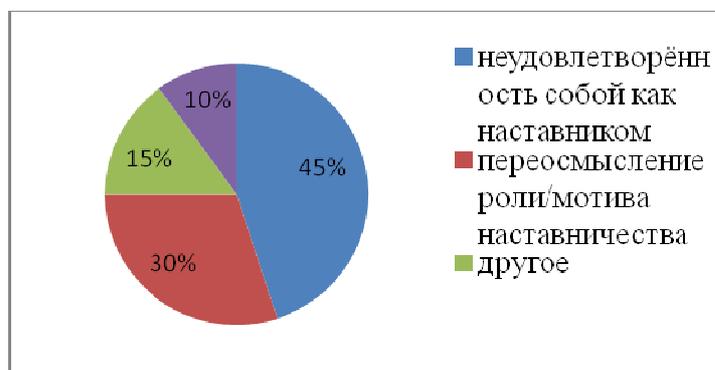


Рисунок 2. Причины возникновения критических ситуаций в наставничестве над детьми-сиротами

Исследованные случаи переживания критических ситуаций делятся на 4 категории (см. Рисунок 2): Наиболее многочисленная группа (9 из 20 - 45%) - неудовлетворённость собой как наставником. В этих случаях у наставника есть некий идеальный образ, которому он не соответствует. Формируют такой образ тиражируемые истории успешного наставничества и поддерживающаяся сотрудниками программы система ролевых функций наставника.

Случаи переживаний из-за переосмысления своей роли/мотива, обусловлены ядерным признаком кризиса (по Ф.Е. Василюку) составляют 6 из 20 случаев – 30%. Случаи переживаний по причине неподконтрольных внешних обстоятельств, обусловлены ядерным признаком фрустрации: 2 из 20 – 10%. Переживания по причине неудовлетворённости собой как наставником относятся к разным типам критических ситуаций.

Результаты контент-анализа внутреннего плана переживаний показывают, что наставник, в критической ситуации, не ищет поддержки, часто пытаясь самостоятельно разрешить ситуацию. Большинство его смысловых единиц относятся подкатегориям: *собственные автономные реальные действия* (34 ед., 25,37%); *поддержка специалистов и волонтеров* (27 ед., 20,14%). В меньшей степени представлены единицы по подкатегориям *совместная деятельность с ребёнком* (20 ед., 15%), *диалог с ребёнком* (18 ед., 13,43%), *собственные автономные умственные действия* (14 ед., 10,44%). Минимально - смысловые единицы подкатегорий, как *отказ/деструктивные действия* (11 ед., 8,2%) и *запрос на поддержку близких* (6 ед., 4,47%).

Таблица 2

Эмпирическая типология переживания критических переживаний в наставничестве над детьми-сиротами

Критерии анализа	Продуктивное переживание	Непродуктивное переживание
эмоциональный подъём, разумность, перспектива	все критерии присутствуют	один или несколько критериев отсутствуют
новый смысл	всегда появляется (6 из 6 случ)	иногда появляется (9 из 14 случ)
типы критических ситуаций	идентичны	
причины возникновения	- неудовлетворённость собой как наставником - переосмысление своей роли/мотива	- неудовлетворённость собой как наставником - переосмысление своей роли/мотива - неподконтрольные внешние обстоятельства
использованные в процессе переживания действия	- наибольшее количество действий - на этапе собственно переживания - на этапе выхода - совместные с ребёнком действия	- наибольшее количество действий - на этапах переживания - на этапе выхода - автономные действия

Общее число смысловых единиц (158), относятся к блоку внутреннего плана переживания («чувства»). Негативные чувства доминируют в переживании критических ситуаций (18 смысловых категорий из 22, не считая категории «другое»). По количеству смысловых единиц как негативные, так и позитивные чувства варьируются. Общая эмпирическая типология в переживании критических ситуаций в наставничестве над детьми-сиротами представлена в таблице 3.

Таблица 3

Особенности психологического сопровождения переживания критических ситуаций в наставничестве, сформулированные с опорой на психологию переживания Ф.Е. Василюка

Особенности психологического сопровождения переживания критических ситуаций в наставничестве	Тип критической ситуации по Ф.Е. Василюку
психологическая поддержка в реализации действий	стресс
поиск нового способа реализации мотива и/или переосмысление мотива	фрустрация
осознание мотива ребёнка и/или переосмысление своего мотива	конфликт
поиск нового смысла наставничества	кризис

Выводы. Исследованные случаи переживания критических ситуаций можно разделить на 4 категории по причине возникновения: неудовлетворённость собой как наставником; переосмысление своей роли/мотива; неподконтрольные внешние обстоятельства; другое. Все виды критических ситуаций по типологии Ф.Е. Василюка, за исключением конфликта, в равной степени встречаются как при продуктивном, так и при непродуктивном переживании. Причины возникновения критических ситуаций в наставничестве, встречаются в равной степени в продуктивном и непродуктивном переживании. Категория «неподконтрольные внешние обстоятельства», встречается только в непродуктивных переживаниях. При продуктивном переживании наиболее активен второй этап и менее активны первый и третий этапы. При непродуктивном переживании одинаково активны первый и второй этапы. В итоге непродуктивно переживающие наставники действуют меньше чем продуктивно переживающие.

Продуктивное переживание критической ситуации в наставничестве начинается и заканчивается совместными с ребёнком действиями. Непродуктивное переживание начинается совместными с ребёнком действиями, а заканчивается автономными. Это - основное отличие продуктивного переживания от

непродуктивного. Различий в содержании нового смысла «продуктивных» и «непродуктивных» наставников, нет.

Анализ социо-биографических анкет дал следующую информацию: а) непродуктивно переживающие наставники в среднем на 4 года старше продуктивно переживающих; б) у «продуктивных» и «непродуктивных» наставников примерно одинаковый волонтерский стаж; в) среди «продуктивных» и «непродуктивных» наставников различий по социокультурному статусу нет; г) среди обеих групп респондентов преобладают незамужние женщины; д) среди «непродуктивных» наставников в два раза больше людей с собственными детьми, чем среди «продуктивных». Возможно, причина здесь в том, что люди, имеющие опыт родительства, более ригидны во взаимодействиях с детьми, чем люди без него.

Отличия продуктивного и непродуктивного переживания критических ситуаций в наставничестве обнаружены по критериям: причины возникновения критической ситуации, количество действий, преобладающих на разных этапах переживания, возраст респондентов, опыт.

Литература:

1. Большой экономический словарь / ред. А.Н. Азрилян. – Москва: Институт новой экономики, 1997. - 864 с.
2. Ворон, И.А. Наставничество: слияние теории и практики / И.А. Ворон // Альманах современной науки и образования. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. - Тамбов: Грамота, 2009. - С. 55-58.
3. Дудина, Е.А. Реализация программ наставничества одарённых школьников в зарубежных странах / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2018. - №6. - С. 41-57.
4. Елисеева, Л.А. Наставничество и сторителлинг как эффективные способы трансляции неявного знания / Л. А. Елисеева // Вестник Поморского университета: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. - №1. – С. 46-49.
5. Карягина, Т.Д. Экзистенциальные аспекты переживания: надежда и психологическое время личности / Т.Д. Карягина, Е.В. Шерягина // Материалы Международной конференции по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка / Психологический институт Российской академии образования. - Москва, 2018. - С. 111-114.
6. Корнева, Е.Н. Переживание как смыслопорождение в обучении будущих психологов-практиков. К постановке проблемы / Е.Н. Корнеева // Материалы Международной конференции по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка / Психологический институт Российской академии образования. - Москва, 2018. - С. 134-138.
7. Чеглакова, Л.М. Наставничество: новые контуры организационно-социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций / Л.М. Чеглакова // Журнал «Экономическая социология». – М: НИУ "ВШЭ", 2011. - Т. 12. - №2. - С. 80-98.
8. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье человека / А.В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV, 2009. - № 4 (15). - С. 87-101.
9. Щербакова, Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 18-22.
10. Casey, K.M. A. Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development / K.M. A. Casey, B.M. Shore // Roeper Review. issue 4. - 2000. - vol. 22. - pp. 227-230.
11. Donlan, A.E. Building relationships between mentors and youth: Development of the TRICS model / A.E. Donlan, E.R. McDermott, J.F. Zaff // Children and Youth Services Review. - 2017. - vol. 79. - pp. 385-398.
12. Dutton, H. Distal and experiential perspectives of relationship quality from mentors, mentees, and program staff in a school-based youth mentoring program / H. Dutton, K.L. Deane, P. Bullen // Children and Youth Services Review. – 2018. - vol. 85. - pp. 53-62.
13. Vance, E.A. An eight-step guide to creating and sustaining a mentoring program / E.A. Vance, E. Tanenbaum, A. Kaur, M. C. Otto, R. Morris // American Statistician. issue 1. – 2017. - vol. 71. - pp. 23-29.
14. Zorman, R. The national mentoring program in Israel – Challenges and achievement / R. Zorman, Sh. Rachmel, Z. Bashan // Gifted Education International. – 2016. - vol. 32 (2). - pp. 173-184.

Психология

УДК 159.922.76: 616.89

старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна

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

МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья к изучению иностранного языка в условиях инклюзивного образования. В статье раскрыты понятия «обучающийся с ОВЗ, рассмотрены особенности инклюзии как способа организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, приведен краткий обзор теоретических и практических материалов по проблеме мотивации учебной деятельности, отражены результаты экспериментального исследования учебной мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья на примере дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: обучающийся с ОВЗ, инклюзивное обучение, мотивация, иностранный язык.

Annotation. The article deals with the study of students' motivation to learn a foreign language in the framework of inclusive education. This article presents the concept of "student with disabilities", features of inclusive education, and a brief review of theoretical and experimental study of academic motivation. The article reflects the results of the experimental research of students with disabilities' academic motivation on the example of the subject "Foreign language".

Keywords: student with disabilities, inclusive education, motivation, foreign language.

Введение. В настоящий момент развития общества наблюдается тенденция успешной профессиональной реализации выпускников, владеющих иностранным языком на уровне, позволяющим им осуществлять трудовую деятельность во взаимодействии с зарубежными партнерами, инвесторами, принимая во внимание зарубежный опыт коллег, используя иностранные источники информации и т.д. Следовательно, возрастает важность знания иностранного языка и наблюдается потребность в его свободном владении. Необходимо отметить, что проблема обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является особенно актуальной в связи с тем, что количество данных студентов с каждым годом увеличивается, а наличие высшего образования и владение иностранным языком в настоящее время является характерным показателем трудолюбивой, целеустремленной, развитой личности, что безусловно выступает как конкурентное преимущество на рынке труда. В связи с этим существует необходимость в активном использовании новых форм и методов обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья иностранному языку на основе имеющихся ресурсов и создания новых средств обучения. Таким образом, преподавание иностранного языка учащимся с ограниченными возможностями здоровья является важной проблемой современной системы образования.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо раскрыть понятие «обучающийся с ОВЗ». За основу взят официально принятый и закрепленный в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ термин, согласно которому, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - это лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [6]. Обучение для данных учащихся организовано в зависимости от группы нозологии. В настоящее время в рамках ФГОС выделяется 9 видов ОВЗ (без учета подвидов), к ним относятся: глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [8]. В соответствии с группой нозологии некоторые учащиеся получают образование в специализированных учебных заведениях, которые помогают им социализироваться, получить необходимые знания и освоить профессию. Другие учащиеся с ОВЗ имеют возможность получать образование в традиционных условиях, если им позволяют возможности здоровья. В связи с этим возникает вопрос: «Как адаптировать учащихся к обучению, чтобы их дисфункция не мешала им в учебном процессе?» Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников [1]. Однако, на современном этапе развития образования в мировой и отечественной педагогике, и коррекционной психологии все активнее обращаются к идее инклюзивного обучения [5]. Инклюзия как способ организации обучения детей и молодежи с ОВЗ признана всем мировым сообществом наиболее гуманной, поэтому стала одной из ведущих стратегий в российской образовательной политике [4]. Инклюзия подразумевает принятие окружающими инаковыми лица с ОВЗ, с целью сохранения прав всех граждан, равнообразия общества и в соответствии с тенденцией политкорректности, которая длится на протяжении уже более 20 лет [12]. Инклюзивное образование — это процесс обучения и воспитания, при котором все люди, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [9]. Именно образовательная инклюзия максимально отвечает идеологии, которая исключает любые формы дискриминации лиц с ОВЗ и утверждает равное отношение ко всем людям, но создаёт при этом необходимые условия для лиц, имеющих особые образовательные потребности [11], [13]. В России подобная инициатива реализуется с 2000-х годов [7], однако, несет за собой множество проблем: неготовность некоторых людей к интеграции в общество людей с ОВЗ, подготовка специалистов, большие экономические вливания в соответствующее оборудование. В рамках инклюзивного образования индивид сталкивается с типичными проблемами интеграции, и в данном случае испытывать затруднения могут три стороны (учащийся с ОВЗ, нормативные учащиеся и преподаватель). Преподавателю, занимающемуся с группой, в которой присутствуют инклюзивно обучающиеся студенты, необходимо повышать свою квалификацию и подробно изучать вопрос о том, какие методы необходимо использовать для эффективной организации учебного процесса в ходе инклюзивного обучения. Очевидным представляется факт, что эффективность обучения напрямую зависит от мотивации учащихся. Именно она является движущей силой любой деятельности, в том числе и учебной, что неоднократно подтверждается в работах отечественных и зарубежных исследователей, таких как И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Т.О. Гордеева, Архипова [2], Ryan, Deci, Gottfried, Hill, Tyson, Ziegler, Wentzel, и многих других. Традиционно в психологии в рамках учебной деятельности выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию, при этом противопоставляя их. Считается, что при преобладании внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается большей вовлеченностью, активностью, желанием расширить свои представления об изучаемом явлении (в контексте учебной деятельности). Установлено, что внутренняя учебная мотивация способствует развитию позитивных представлений студентов о своих учебных способностях. Развитие у студентов внутренней мотивации изучения иностранного языка наиболее значимо, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат и формирование будущих специалистов, ориентированных на постоянный процесс познания и саморазвития [3]. Harmer J. выявил условия, влияющие на внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка: «физические условия» (количество человек в аудитории, атмосфера); методы обучения; стиль преподавания; «правильно подобранный» уровень сложности [10]. Проблема мотивации актуальна для преподавания в целом, а для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья она является особенно важной. В связи с этим мы считаем рациональным следить за динамикой мотивации

учащихся и на основе результатов диагностики корректировать реализацию педагогических технологий, используемых при обучении дисциплине, с целью оптимизации учебного процесса. Для выполнения поставленной задачи было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось определение уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов с ОВЗ, обучающихся инклюзивно. Экспериментальную выборку составили 29 студентов Нижегородского Государственного педагогического Университета им. К. Минина. Среди них 15 студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на факультете гуманитарных наук, 14 студентов с ОВЗ обучающихся на факультете психологии и педагогики. Экспериментальное исследование было проведено в начале учебного года. Распределение результатов диагностики студентов в соответствии с видом ОВЗ в рамках данного исследования не проводилась. Для выявления уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов с ОВЗ был использован тест-опросник Т.Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности учебной мотивации» Целью данной методики является выявление направленности и уровня внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении конкретных учебных дисциплин, в частности иностранного языка. Данная методика позволяет преподавателю определить имеющийся уровень мотивации учащихся и отслеживать его изменения при использовании различных форм и методов обучения. Обратимся к полученным результатам:

Таблица №1

Мотивация студентов с ОВЗ к изучению иностранного языка

Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация
42,5%			57,5%
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	
17,5%	40%	42,5%	

Как видно из таблицы у 42,5% испытуемых наблюдается внутренняя мотивация, что говорит об их заинтересованности, стремлении получать знания по данной дисциплине, вызванным личностно-значимыми побуждениями. При этом у 17,5% студентов с ограниченными возможностями здоровья выявлен высокий уровень внутренней мотивации, у 40% испытуемых выражен средний уровень внутренней мотивации и 42,5% студентов с ОВЗ расположены к низкому уровню внутренней мотивации. Среди испытуемых у 57,5% мы выявили внешнюю мотивацию к изучению иностранного языка, которая свидетельствует о том, что студенты движимы внешними стимулами, к которым в данном случае могут относиться: академическая успеваемость, оценка результатов их деятельности третьими лицами (что является особенно важным фактором для студентов с ОВЗ в связи с их острой потребностью к адаптации в социуме), материальные стимулы (напр. подарки от родителей). Выявленные показатели объясняются тем, что студенты с ОВЗ испытывают особые трудности при изучении иностранного языка, что прежде всего является следствием их проблем со здоровьем, а затем уже сложностью данной дисциплины. В качестве рекомендаций для формирования мотивации к изучению иностранного языка предлагается создание благоприятной психологической обстановки в группе, принимая во внимание недостаточный уровень социализации студентов с ОВЗ. Также необходимо выбирать личностно-значимые темы для обучения, стимулировать активность студентов, привлекать их к внеучебной деятельности, применять индивидуальный подход, предоставлять учебную информацию опираясь на доминирующий тип восприятия, широко использовать информационно-коммуникационные технологии.

Выводы. Краткий обзор основных особенностей инклюзивного обучения и проблем, с которыми сталкиваются учащиеся с ограниченными возможностями здоровья нашел свое отражение в данном исследовании. В большей степени на успешность деятельности студентов с ОВЗ влияет учебная мотивация, от ее вида (внутренняя, внешняя) и уровня (высокий, средний, низкий) зависят как академические достижения учащихся, так и перспектива их дальнейшего интеллектуального и личностного развития. В связи с этим рекомендуется выявить наличный уровень мотивации к изучению предмета и отслеживать изменения в ходе учебного процесса. В соответствии с результатами диагностики преподавателям следует разработать индивидуальный образовательный маршрут для студентов с ОВЗ, опирающийся на группу нозологии, а также на возрастные и психолого-педагогические особенности учащихся с целью формирования благоприятной образовательной среды, в рамках которой освоение дисциплины будет проходить с наименьшими трудностями.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 10.
2. Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т.8. № 6-1. С. 177-179
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва, 1976. 159 с.
4. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.
5. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т.8, №1. С. 5.
6. Смоловик О.В., Симачевская И.В. Обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 343-346.
7. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 597 "О мероприятиях по реализации государственной социальной политики"
8. Электронный ресурс - <https://rosuchebnik.ru/material/ovz-i-ii-iii-iv-v-vi-vii-viii-vidov-i-ikh-rasshifrovka/>
9. Электронный ресурс - <https://mininuniver.ru/scientific/inklyuzivnoe-obrazovanie>

10. Harmer J. The Practice of English Language. Pearson Education Limited, 2007. 448 с.
11. Kim J. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, Iss. 3. – P. 355-377.
12. Paliocosta P., Blandford S., Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. – 2010. – V.25. – № 4. – P. 179-186.
13. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice. // International Journal of Educational Development. – 2011. – Vol. 31, № 1 – P. 50-58. – Mode of access

Психология

УДК 370

студентка Стеценко Майя Вячеславовна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН С ФАКТОРАМИ УСТОЙЧИВОГО СЕКСУАЛЬНОГО ЗАТРУДНЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы изучения особенностей эмоционального интеллекта у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения. Также описываются результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на определение особенностей эмоционального интеллекта у женщин, в зависимости от наличия сексуальной дисфункции (был проведен сравнительный анализ особенностей эмоционального интеллекта у женщин с сексуальными затруднениями и женщин с нормой). Результаты исследования и проведенный статистический анализ данных позволили сделать вывод относительно того, что действительно существуют различия в уровне и особенностях эмоционального интеллекта у женщин в зависимости от того, наблюдаются ли у них факторы устойчивого сексуального затруднения или нет.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, женщины с сексуальными затруднениями, устойчивое сексуальное затруднение.

Annotation. The paper presents a theoretical analysis of the problem of studying the features of emotional intelligence in women with factors of sustained sexual difficulty. The results of an empirical study aimed at determining the features of emotional intelligence in women are also described, depending on the presence of sexual dysfunction (a comparative analysis of the features of emotional intelligence in women with sexual difficulties and women with the norm was carried out). The results of the study and the statistical analysis of the data concluded that there are indeed differences in the level and features of emotional intelligence in women, depending on whether they have factors of sustained sexual difficulty or not.

Keywords: emotional intelligence, women with sexual difficulties, persistent sexual difficulty.

Введение. Женская сексуальная дисфункция (ФСД) – это часто недооцениваемая, но распространенная проблема в обществе в целом, которая серьезно влияет на качество жизни женщин. Термин ФСД включает расстройства, связанные с сексуальным желанием, возбуждением, оргазмом и сексуальной болью. В 2000 году была проведена консенсусная конференция, направленная на разработку последовательных руководящих принципов клинической оценки и лечения ФСД [1]. Дальнейшие изменения были представлены на 2-й Международной консультации по сексуальной медицине: мужская и женская сексуальная дисфункция и в настоящее время тестируются на клиническую валидность [2, 3]. Согласно этой системе классификации, женское оргазмическое расстройство (FOD), вторая наиболее часто сообщаемая женская сексуальная проблема после низкого желания, определяется как: “повторяющиеся или постоянные трудности, задержка или отсутствие достижения оргазма после достаточной сексуальной стимуляции и после нормального сексуального возбуждения, что вызывает личные страдания”.

По данным ряда исследований, до двух из пяти женщин (39%) никогда или редко достигают оргазма во время полового акта [5]. К сожалению, отсутствие надежных популяционных данных в сочетании с отсутствием стандартных единообразно применяемых схем исследований, методов оценки и определений ФСД затруднило точную оценку распространенности ФСД [7]. То же самое справедливо и для исследований патогенеза, лежащей в основе ФОД, которые привели к противоречивым результатам [6]. Сегодня ФОД рассматривается как многофакторное явление, редко обусловленное одним фактором, хотя он может преобладать [2]. Знания о патогенезе сочетают в себе анатомические, физиологические, биологические, медицинские и психосоциальные факторы, и в последнее время несколько генетических эпидемиологических исследований начали успешно исследовать патогенез ФОД и возможное генетическое вовлечение [8]. Однако, согласно некоторым популяционным исследованиям, ФОД чаще ассоциируется с психологическими, эмоциональными и социальными проблемами (например, депрессия, сексуальное насилие, факторы взаимоотношений, психосексуальная незрелость), чем с физиологическими факторами [2].

Изложение основного материала статьи. Конструкция эмоционального интеллекта была впервые введена Саловеем и Майером, которые вывели эмоциональный интеллект из более широкой конструкции социального интеллекта и определили его как “способность контролировать свои собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своими мыслями и действиями” [6]. В современной литературе мы находим несколько различных, но в целом сходящихся концептуализаций конструкции эмоционального интеллекта. Бар-Он использует гораздо более широкое определение конструкта, которое включает адаптивные способности и способности контролировать импульсы и справляться со стрессом, а также внутриличностный и межличностный интеллект (например, связанные с эмоциями самоощущения, управление эмоциями, эмпатия) [8]. Исследования эмоционального интеллекта показывают, что люди различаются по тому, как они переживают эмоции, насколько они способны различать их и сколько эмоциональной информации они могут использовать и обрабатывать, как внутрилично, так и межлично [4]. Эти способности различаются у разных людей, могут оказывать непосредственное влияние на сексуальное функционирование женщины и на ее способность сообщать свои ожидания и желания партнеру. Несмотря на осознание важности психогенных факторов для развития ФОД

до сих пор не было проведено ни одного исследования, посвященного вопросу о том, может ли сексуальная дисфункция быть связана с нормальными изменениями эмоционального интеллекта.

С целью изучения особенностей эмоционального интеллекта у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения было организовано и проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 20 женщин в возрасте от 25 до 32 лет (средний возраст – 27,8 лет). В контингент испытуемых вошли 10 женщин в возрасте от 25 до 32 (средний возраст – 28,5 лет) с сексуальными дисфункциями и 10 женщин в возрасте от 25 до 31 (средний возраст – 28 лет) с нормой. Сбор эмпирических данных был осуществлен с помощью следующего пакета методик: тест (опросник) эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин), тест эмоционального интеллекта «Тест EQ» (Н. Холла), Индекс женской сексуальной функции (ИЖСф, Female sexual function index (FSFI), R. Rosen, C. Brown, J. Heiman).

После проведения диагностики по методике изучения эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина были получены результаты, отображенные в таблице 1.

Таблица 1

Сводная таблица по методике изучения эмоционального интеллекта

Шкалы	Очень низкое		Низкое		Среднее		Высокое		Очень высокое	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Осознание чувств и эмоций других людей	2	10	8	40	7	35	3	15	0	0
Управление чувствами и эмоциями других людей	5	25	5	25	8	40	2	10	0	0
Осознание своих чувств и эмоций	1	5	5	25	4	20	10	50	0	0
Управление своими чувствами и эмоциями.	5	25	2	10	10	50	1	5	2	10
Контроль экспрессии	0	0	0	0	9	45	11	55	0	0
Межличностный эмоциональный интеллект	5	25	5	25	7	35	3	15	0	0
Внутриличностный эмоциональный интеллект	1	5	4	20	6	30	7	35	2	10
Общий уровень ЭИ	4	20	4	20	3	15	7	35	2	10

Таким образом, видим, что у 10% женщин очень низкие показатели по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей», низкие – у 40% испытуемых, т.е. 50% женщинам свойственно тяжелое распознавание эмоций других людей, понимание чувства партнеров по общению, неспособность понять положение другого и представить мир глазами другого человека. Они неспособны позитивно влиять на результативность процесса общения. Средний уровень по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей» выявлен у 35% испытуемых, что свидетельствует о том, что данные женщины способны распознавать эмоций других людей, понимать чувства партнеров по общению, способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека.

Очень низкие и низкие показатели по шкале «Осознание своих чувств и эмоций» было диагностировано у 5% и 25% испытуемых, что говорит о том, что у данных респондентов низкая способность к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Им свойственна недостаточная осведомленность о роли и значении эмоциональных качеств, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности.

Обработка результатов по шкале «Контроль экспрессии» показала, что способность контролировать внешние проявления своих эмоций развита у 45% опрошенных на среднем уровне, что отражает их умение справляться с выражением негативных эмоций в некоторых ситуациях. У 55% респондентов результаты по данной шкале на высоком уровне, что говорит о повышенной способности контролировать внешние проявления своих эмоций.

Таким образом, у 40% женщин наблюдается низкий и очень низкий уровень ЭИ. Следует отметить следующие особенности эмоционального интеллекта этих женщин: они не способны понять положение другого; не умеют управлять состоянием обучающегося, не унижая его чувств; ригидны в коммуникациях и провоцируют конфликты и разногласия, основанные на непонимании причин поведения другого; не имеют установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей.

После проведения диагностики по методике «Тест EQ» (Н. Холла), были получены результаты, которые отображены в таблице 2.

Сводная таблица по методике «Тест EQ» (Н. Холла)

Шкалы	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Эмоциональная осведомленность	7	35	8	40	5	25
Управление своими эмоциями	1	5	16	80	3	15
Самомотивация	4	20	11	55	5	25
Эмпатия	10	50	8	40	2	10
Распознавание эмоций других людей	5	25	11	55	4	20
Интегративный уровень ЭИ	8	40	10	50	2	10

Как можно видеть из таблицы 2 по шкале «Эмоциональная осведомленность» преобладает средний уровень и диагностирован у 40% респондентов. Средний уровень эмпатии диагностирован у 40% респондентов. Это говорит о том, что такие женщины по вождению склонны к сопереживанию, могут поставить себя на место другого, но случается это в большинстве случаев только тогда, когда для них это важно. Таких людей интересуют не только свои собственные мысли и чувства, но и окружающих, если им кажется, что они хорошо знают и понимают других, их выводы бывают ошибочны. Низкий уровень был обнаружен у 50% испытуемых, что отражает недостаточную степень постижения эмоциональных состояний другого человека, проникновению в его внутренний мир, пониманию его переживаний, мыслей, чувств. Высокий уровень был обнаружен у 10%, который характеризуется готовностью оказать поддержку другому человеку, сопереживает, сочувствует, эмоционально отзываться на чувства другого.

Таким образом, у 40% женщин определяется низкий уровень эмоционального интеллекта. Женщинам, которым характерен данный уровень эмоционального интеллекта, характерно недостаточно выраженный самоконтроль над своими чувствами в конфликтных ситуациях, склонность испытывать затруднения при необходимости произвольно управлять своими эмоциями, недостаточная степень постижения эмоциональных состояний другого человека, неумение воздействовать на эмоциональное состояние окружающих.

После диагностики женщин с помощью методики «Индекс женской сексуальной функции», направленного на определение качества сексуальной жизни и определение наличия различных сексуальных дисфункций, были получены результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица по результатам оценки индекса женской сексуальной функции

критерии	Уровень оценки женской сексуальной функции (ИЖСф) - Female sexual function index (FSFI)					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
влечение	4	20	9	45	7	35
возбуждение	5	25	8	40	7	35
оргазм	4	20	10	50	6	30

Проанализировав влечение женщин, пришли к выводу, что большинство из опрошенных имеют средние баллы по всем критериям. Так, влечение на высоком уровне диагностировано у 35% женщин, на среднем – у 45%, а на низком – у 20.

Возбуждение на высоком уровне отмечается у 35% женщин, на среднем – у 40% и на низком у 25%. Оргазм на высоком уровне диагностирована у 30% испытуемых, на среднем – у 50% и на низком – у 20%. Таким образом, можно говорить о том, что для большинства женщин характерен средний уровень женской сексуальной функции, т.е. они не всегда могут выбрать оптимальные приемы и способы сексуальной функции.

Для определения особенностей эмоционального интеллекта женщин в зависимости от качества их сексуальной жизни и наличия сексуальных дисфункций нами была выборка распределена на две группы: группа 1 – женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения и группа 2 – женщины без сексуальных дисфункций, условно с нормой). Группы были сформированы на основании результатов, полученных после проведения методики «Индекс женской сексуальной функции» (ИЖСф, Female sexual function index (FSFI), R. Rosen, C. Brown, J. Heiman). Результаты исследования показали, что у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения наблюдается гораздо ниже показатели практически по всем показателям эмоционального интеллекта.

Для подтверждения достоверности различий в показателях между женщинами двух групп был проведен статистический анализ данных с применением непараметрического U-критерия Манна-Уитни. С помощью данному критерия был произведен расчет данных, полученным по двум методикам, направленным на изучения эмоционального интеллекта: тест (опросник) эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) и тест эмоционального интеллекта «Тест EQ» (Н. Холла).

Проведенный нами статистический анализ данных по U-критерию Манна-Уитни при сравнении группы 1 (женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения) и группы 2 (без сексуальных дисфункций), согласно которому эмпирические значения, которые находились бы в зоне значимости (различия при $p \leq 0,05$) и подтверждали наличие различий между двумя группами, были определены практически по всем шкалам теста «ЭМИн» (Д.В. Люсин), а именно:

– «осознание чувств и эмоций других людей» ($p = 0,000$), то есть, это говорит о том, что женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения имеют ниже уровень осознанности чувств и эмоций

других людей ($M = 19,7$, $SD = +2,26323$), чем женщины с отсутствием различных сексуальных дисфункций ($M = 25,8$, $SD = +2,20101$);

– «управление чувствами и эмоциями других людей» ($p = 0,000$), что свидетельствует о сложностях женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения в отношении управления чувствами и эмоциями у других ($M = 13,5$, $SD = +2,95334$) в сравнении с женщинами с нормой ($M = 20,2$, $SD = +1,61933$);

– «осознание своих чувств и эмоций» ($p = 0,000$), то есть, женщинам с факторами устойчивого сексуального затруднения сложнее понимать и осознавать свое эмоциональное состояние ($M = 15,7$, $SD = +2,66875$), чем женщинам, у которых не наблюдается сексуальная дисфункция ($M = 23,3$, $SD = +1,25167$);

– «управление своими чувствами и эмоциями» ($p = 0,003$), что говорит о сложностях относительно эмоционального самоконтроля у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 11,7$, $SD = +1,76698$). Соответственно женщинам с нормой легче управлять своим эмоциональным состоянием ($M = 14,7$, $SD = +2,00278$);

– «межличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,000$), то есть, это говорит о том, что женщинам с факторами устойчивого сексуального затруднения сложнее понимать и управлять эмоциями других людей ($M = 33,4$, $SD = +4,94862$), в сравнении с женщинами с отсутствием каких-либо сложностей в сексуальном плане ($M = 46,0$, $SD = +3,19722$);

– «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,000$), что свидетельствует о том, что женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения имеют больше сложностей в понимании собственных эмоций и управления ими ($M = 39,1$, $SD = +5,54677$). Соответственно женщины с отсутствием сексуальной дисфункции лучше и понимают свое эмоциональное состояние, и им проще управлять им ($M = 51,9$, $SD = +4,20185$);

– «общий уровень эмоционального интеллекта» ($p = 0,000$), то есть, это говорит о том, что женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения имеют более низкий уровень развития эмоционального интеллекта ($M = 71,5$, $SD = +9,32440$), чем женщины с нормой ($M = 97,9$, $SD = +7,04667$).

Что касается показателей по шкале «контроль экспрессии», то здесь эмпирические значения, которые находились бы в зоне значимости (различия при $p \leq 0,05$) и подтверждали наличие различий между этими группами, не были определены ($p = 0,075$). Таким образом можно говорить, что женщинам в независимости от качества их сексуальной жизни характерны средние показатели способности контролировать внешние проявления своих эмоций (показатели женщин группы 1 – $M = 11,8$, $SD = +2,34758$, группы 2 – $M = 13,9$, $SD = +1,59513$).

Для подтверждения наличия достоверности различий в показателях уровня эмоционального интеллекта у женщин в зависимости от того, есть ли у них СД или нет, был проведен статистический анализ данных с применением непараметрического U-критерия Манна-Уитни также по методике «Тест EQ» (Н. Холла).

Следует отметить, что проведенный нами статистический анализ данных по U-критерию Манна-Уитни по методике «Тест EQ» (Н. Холла), при сравнении группы 1 (женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения) и группы 2 (без сексуальных дисфункций), согласно которому эмпирические значения, которые находились бы в зоне значимости (различия при $p \leq 0,05$) и подтверждали наличие различий между этими группами, были определены по всем шкалам, а именно:

– «эмоциональная осведомленность» ($p = 0,003$), то есть, это говорит о том, что женщины с нормой имеют более высокий уровень осведомленности о своем эмоциональном состоянии и причинах возникновения у них тех или иных эмоций ($M = 12,9$, $SD = +3,66515$), чем женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 7,7$, $SD = +1,82878$);

– «управление своими эмоциями» ($p = 0,000$), что подтверждает данные, полученные по предыдущей методике относительно того, что женщинам, у которых отсутствуют сексуальные дисфункции легче управлять своим эмоциональным состоянием ($M = 12,5$, $SD = +2,36878$), чем женщинам с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 8,4$, $SD = +1,71270$), которым гораздо сложнее подчинять самим себе свои эмоции и они часто мешают им достигать поставленных целей;

– «самотивация» ($p = 0,000$), то есть, это говорит о том, что женщины с отсутствием сексуальной дисфункцией легче и быстрее могут мотивировать себя, опираясь на свои эмоциональные состояния ($M = 12,7$, $SD = +2,45176$), чем женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 7,2$, $SD = +1,54919$);

– «эмпатия» ($p = 0,000$), что свидетельствует о более высоком уровне сопереживания и сочувствия у женщин с нормой ($M = 12,3$, $SD = +1,94651$) в сравнении с женщинами с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 6,9$, $SD = +1,52388$);

– «распознавание эмоций других людей» ($p = 0,000$), то есть, это говорит о том, что женщины с отсутствием сексуальной дисфункцией легче и более точно могут определить эмоциональное состояние другого человека ($M = 12,8$, $SD = +2,57337$). Соответственно женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения испытывают больше трудностей относительно того, какие эмоции и чувства испытывают другие люди ($M = 7,6$, $SD = +1,34990$);

– «интегративный уровень эмоционального интеллекта» ($p = 0,000$), то есть, женщины с нормой ($M = 63,0$, $SD = +11,03530$) имеют более высокий уровень развития эмоционального интеллекта, чем женщины с факторами устойчивого сексуального затруднения ($M = 37,6$, $SD = +5,79655$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения наблюдаются гораздо ниже показатели уровня развития эмоционального интеллекта в сравнении с женщинами, у которых не наблюдаются сексуальные дисфункции. Следует еще раз отметить, что согласно результату проведенного исследования женщинами с факторами устойчивого сексуального затруднения характерны низкие показатели развития эмоционального интеллекта, что в свою очередь дает возможность выделить следующие особенности их эмоциональной сферы: они не способны понять положение другого, распознать его эмоции и переживания; не умеют управлять состоянием другого, не унимают его чувств; ригидны в коммуникациях и провоцируют конфликты и разногласия, основанные на непонимании причин поведения другого; не имеют установок на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей; не способны на должном уровне взвешивать свои решения, сдерживать вспышки гнева.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно сделать общий вывод относительно того, что действительно женщина с факторами устойчивого сексуального затруднения характерен недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта в сравнение с группой женщин, у которых отсутствуют сексуальные дисфункции, что было доказано статистически так как эмпирические значения практически по всем шкалам двух методик, направленных на изучения эмоционального интеллекта, попадали в зону значимости (различия при $p \leq 0,05$). Все это доказывает ранее выдвинутую гипотезу относительно того, что уровень эмоционального интеллекта оказывает влияние на сексуальную жизнь женщины.

В связи с этим можно сделать вывод о необходимости разработки и внедрения специальных программ развития эмоционального интеллекта у женщин с факторами устойчивого сексуального затруднения.

Литература:

1. Basson R, Berman J, Burnett A, Derogatis L, Ferguson D, Fourcroy J, Goldstein I, Graziottin A, Heiman J, Laan E, Leiblum S, Padma-Nathan H, Rosen R, Segraves K, Segraves RT, Shabsigh R, Sipski M, Wagner G, Whipple B. Report of the international consensus development conference on female sexual dysfunction: Definitions and classifications. J Urol 2000; 163: 888-93.

2. Basson R, Leiblum S, Brotto L, Derogatis L, Fourcroy J, Fugl-Meyer K, Graziottin A, Heiman JR, Laan E, Meston C, Schover L, van Lankveld J, Schultz WW. Revised definitions of women's sexual dysfunction. J Sex Med 2004; 1: 40-8.

3. Basson R, Althof S, David S, Fugl-Meyer K, Goldstein I. Summary of the recommendations on sexual dysfunctions in women. J Sex Med 2004; 1: 24-34.

4. Nicolosi A, Glasser DB, Kim SC, Marumo K, Laumann EO. Sexual behaviour and dysfunction and help-seeking patterns in adult age 40-80 years in the urban population of Asian countries. BJU Int 2005; 95: 609-14.

5. Pohnholzer A, Roehrich M, Racz U, Temml C, Madersbacher S. Female sexual dysfunction in a healthy Austrian cohort: Prevalence and risk factors. J Urol 2005; 174: 1364.

6. Spector IP, Carey MP. Incidence and prevalence of the sexual dysfunctions: A critical review of the empirical literature. Arch Sex Behav 1990; 19: 389-408.

7. Hayes RD, Dennerstein L, Bennett CM, Fairley CK. What is the "true" prevalence of female sexual dysfunctions and does the way we assess these conditions have an impact? J Sex Med 2008; 5: 777 – 87.

8. Hayes RD, Dennerstein L, Bennett CM, Sidat M, Gurrin LC, Fairley CK. Risk factors for female sexual dysfunction in the general population: Exploring factors associated with low sexual function and sexual distress. J Sex Med 2008; 5: 1681 – 93.

Психология

УДК 159.9.072

доктор биологических наук, доцент Тинькова Елена Львовна

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

кандидат психологических наук, доцент Шеховцова Елена Алексеевна

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

кандидат педагогических наук Катилевская Юлия Александровна

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

ВЫЯВЛЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье описываются особенности и факторы формирования зависимого поведения в подростковом возрасте. Раскрываются психологические и психофизиологические аспекты диагностики, профилактики и коррекции аддиктивного поведения детей и подростков. Представлены результаты экспериментальной работы, которая включала в себя проведение психологической и психофизиологической диагностики, направленной на выявление подростков «группы риска», демонстрирующих склонность к внутридеструктивному поведению. Описан комплекс мероприятий по профилактике аддиктивного поведения подростков «группы риска» в образовательной организации.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, подростки «группы риска», психологические и психофизиологические аспекты профилактики и коррекции аддиктивного поведения детей и подростков.

Annotation. The article describes the features and factors of developing addictive behaviour in adolescence. It reveals the psychological and psychophysiological aspects of the diagnosis, prevention and correction of addictive behaviour of children and adolescents. The paper presents the results of experimental work, which included psychological and psychophysiological diagnostics aimed at identifying "risk group" teenagers who demonstrate a propensity for destructive behaviour. A set of measures to prevent addictive behaviour among teenagers in "risk group" in educational organization is described.

Keywords: addiction, addictive behavior, adolescents of "risk groups", psychological and psychophysiological aspects of prevention and correction of addictive behavior of children and adolescents.

Введение. На протяжении многих лет специалисты уделяют серьезное внимание физическому и психологическому развитию подростков. Этот период жизни человека характеризуется глобальными физическими изменениями, нестабильными психическими реакциями, подверженностью различным внешним влияниям, которые нередко добавляют в жизнь молодых людей элементы деструктивной неопределенности, сопровождающиеся негативными воздействиями на личность, формируя тем самым у подростков приспособительные и защитные механизмы асоциального плана.

Принимая во внимание то, что в подростковый период идёт активное формирование индивидуального стиля поведения, часто с использованием вспомогательного арсенала из деструктивной окружающей среды, возникает опасность приобретения подростком характерных аддиктивных проявлений поведения и

восприятия окружающей действительности. Предотвращение формирования подобного стиля поведения является серьезной задачей для сохранения психического здоровья современной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают специалисты (Б.Д. Карвасарский, П.И. Сидоров, К.В. Судаков, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Н.В. Дмитриева, Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарёва и др.), под термином «аддикция» подразумевается, с одной стороны, способ приспособления к сложным для индивида условиям деятельности и общения, а с другой – то «пространство», которое позволяет ему свободно нарушать социальные и личные границы, при этом ощущая себя более уверенным, востребованным и значимым.

В качестве аддиктивного агента могут выступать различные средства: химические (ПАВ), компьютерные (компьютерные игры) и др. Основная проблема состоит в том, что аддиктивный агент приходит «на помощь» практически со стопроцентным эффектом, изменяя психологическое состояние и оказывая негативное воздействие на физиологические процессы организма подростка. В этой связи естественная способность к адаптации и преодолению тяжелых жизненных обстоятельств у подростка снижается. Поэтому ранняя диагностика и предупреждение предрасположенности к зависимому поведению является очень важным элементом психологической и социальной работы с подростками [3].

Необходимость своевременной профилактической работы и коррекции зависимого поведения в подростковом возрасте обусловлена рядом факторов. Во-первых, существенно увеличилось количество подростков, склонных к аддикциям, проявляющих психологическую неустойчивость и демонстрирующих асоциальные модели поведения. Во-вторых, подростки группы риска, испытывающие психологический кризис, связанный с трудностями взросления и взаимодействия с окружающими, чаще всего не владеют конструктивными способами выхода из трудных жизненных обстоятельств и ситуаций. Они выбирают самый простой способ их решения – использование каких-либо аддиктивных агентов. В-третьих, для подростков характерны определенные поведенческие стереотипы, которые не способствуют формированию психологической устойчивости, а приводят к риску возникновения аддикций (реакции оппозиции, отрицательной имитации, гиперкомпенсации, эмансипации, группирования и увлечения и др.) [1].

Как правило, основную роль в профилактической работе аддикций берет на себя образовательная организация, где подросток реализует свои основные социальные запросы и где специалисты способны оказать ему компетентную помощь и преодолеть возникающие проблемы. Однако, как показывает практика, в системе работы образовательных учреждений чаще всего проблемы аддиктивного поведения ограничиваются профилактическими мероприятиями, связанными с пропагандой здорового образа жизни и противодействия вовлечения детей в табакокурение, потребление алкогольных, наркотических и других токсических веществ. К сожалению, это лишь небольшая часть возможных проявлений аддикций подростков, которая во многих случаях является лишь внешним проявлением более глубоких и фрустрирующих личность ребенка проблем.

Ключевая проблема, которая, по нашему мнению, является пусковым механизмом формирования аддиктивного поведения – отсутствие взаимопонимания и поддержки ребенка в семье. Все остальные акцентуации характера формируются уже на основе этого психопатологического взаимодействия в семье. Выявление негативных факторов поведения в внутрисемейных отношениях становится основной задачей психолога для предотвращения развития признаков аддиктивного поведения у подростка. Вместе с тем, далеко не всегда возможно определить дисгармоничные взаимоотношения внутри семьи, они могут быть скрыты и не распознаны психологом в коротких встречах с учеником в рамках работы школьного психолога. Для этого существует целый ряд диагностических процедур, позволяющих психологической службе школы реализовать поставленную цель по выявлению подростков, склонных к аддиктивному поведению.

Один из самых распространенных терминов, которым пользуются специалисты в процессе выявления у подростков различных аддикций – это термин «группа риска», который объединяет группу людей, наиболее уязвимых к неблагоприятным медико-биологическим, социальным, экологическим и другим обстоятельствам. Таким образом, в практике работы образовательного учреждения важно выявить тех, кто при неблагоприятных условиях окружающей среды (социума, семьи и т.д.) с большей вероятностью, чем их сверстники, будут демонстрировать снижение эмоционально-волевых характеристик и подверженность зависимому поведению.

Опыт деятельности показывает, что содержание взаимодействия с такими подростками должно обеспечивать целостное воздействие на его личность и осуществляться как в форме групповой, так и индивидуальной деятельности. Выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы, возраста подростка и других субъективных факторов. Для нее также сохраняет свое первостепенное значение принцип целостного воздействия, хотя очевидно, что выбор приоритетных направлений работы необходим в зависимости от индивидуального запроса подростка.

Психологические и психофизиологические аспекты профилактики и коррекции аддиктивного поведения детей и подростков заключаются, в первую очередь, в диагностике таких психологических и психофизиологических особенностей подростков, которые препятствуют социализации их личности.

С целью выявления эффективных методов сопровождения подростков «группы риска» нами были проведены исследования в трех муниципальных бюджетных образовательных учреждениях г. Ставрополя. Респондентами выступили школьники 7-8 классов в количестве 126 человек.

Первая часть экспериментальной работы представляла собой проведение диагностических мероприятий, направленных на выявление склонности подростка к аддиктивному поведению. Условно она была разделена на три этапа.

Первый этап включал в себя сбор анамнеза (включая сбор сведений о родителях) с целью выявления наследственной отягощенности формирующегося аддиктивного поведения подростка, а также возможных скрытых конфликтных ситуаций внутри семьи.

На втором этапе проведен сбор сведений для краткой характеристики социальной ситуации жизни и развития подростка, где основная задача связана с оценкой социальных связей подростка, наличия позитивных жизненных мотиваций.

Третий этап заключался в применении психологических и психофизиологических методик, направленных на исследование психологических и психофизиологических особенностей подростков и выявление признаков склонности к аддиктивному поведению.

Диагностика склонности подростков к аддиктивному поведению включала следующие направления:

1) диагностика психологического статуса подростков с целью выявления учащихся «группы риска», склонных к аддиктивному (зависимому) поведению, в виде оценки уровня их агрессивности и степени выраженности различных форм агрессии;

2) психофизиологическая диагностика с помощью устройства психофизиологического телеметрического «Реакор-Т».

Для повышения достоверности результатов диагностики были привлечены лица, не работающие постоянно с диагностируемыми детьми. Студенты старших курсов педагогического института рассматривались как наиболее желаемые участники. Ученики школы и студенты вуза не испытывали на себе опыта предыдущего взаимодействия друг с другом, давления стереотипов школьного коллектива и оценок. Высокий уровень исполнения и правильность процедуры диагностики, осуществляемой студентами, контролировали педагоги вуза на всех этапах исследования.

Целью психологической диагностики явилось выявление из популяции детей «группы риска», демонстрирующих склонность к внутридеструктивному (девиантному) поведению.

Критерии и методики диагностики представлены в таблице.

Таблица 1

Диагностический инструментарий по оценке склонности подростков к аддиктивному поведению

№ п/п	Критерии	Методики диагностики
1.	Уровень агрессивности	Опросник Басса-Дарки
2.	Склонность к аддикции	Тест-опросник «Аддиктивная склонность» Метод экспертных оценок (эксперты – классные руководители) Опросник предрасположенности к аддиктивному (зависимому) поведению (Завьялова В.Ю.)

Выбранные методики, по нашему мнению, могут предоставить более полную картину состояния личности подростка, как в психологическом, так и в психофизиологическом плане.

Опросник Басса-Дарки позволил нам исследовать уровень проявления и основные виды агрессии и враждебности испытуемых в межличностном взаимодействии дома, в процессе обучения или работы. Результаты, полученные при помощи опросника Басса-Дарки, показали, что у 15,8 % школьников высокий уровень агрессивности и враждебности, являющихся факторами риска нарушений поведения.

Результаты диагностики, полученные с помощью теста-опросника «Аддиктивная склонность» и метода экспертных оценок показали, что 28,6% подростков имеют выраженные признаки склонности к зависимому поведению, а у 26,9% подростков имеется предрасположенность к аддиктивному поведению, риск зависимого поведения у них умеренно выражен. Психофизиологическая диагностика подтвердила данные психологической диагностики.

Полученные результаты стали основанием для дальнейшей разработки комплекса мероприятий по профилактике аддиктивного поведения подростков в образовательной организации.

Профилактика развития аддиктивного поведения, учитывая его многофакторность, должна вестись по нескольким направлениям и включать в себя:

1. Коррекцию имеющихся биологических нарушений со стороны ЦНС; развитие личностных свойств.
2. Обучение эффективному (совладающему) поведению, развитие и повышение стрессоустойчивости.
3. Работа с социальной средой (работа с семьёй, организация полезного досуга).

Работа по профилактике аддиктивного поведения подростков включает в себя следующие компоненты:

1. Образовательный компонент – это осведомленность о причинах и механизмах формирования зависимости, о негативном воздействии многообразных аддиктов на организм и психику человека. Целью данного компонента является развитие у подростков понимания и осознания того, что происходит с человеком при использовании различных аддиктов (ПАВ, кибер-аддикции, Интернет-аддикции и т.д.).

2. Психологический компонент – это коррекция тех личностных и индивидуально-типологических особенностей подростка, которые являются факторами риска возникновения аддиктивного поведения; работа по оптимизации детско-родительских отношений; формирование адаптационных способностей подростков из «группы риска» и др. Целью данного компонента является психологическая поддержка подростка, направленная на формирование адекватной самооценки, развитие навыков принятия и выполнения решений, умения сказать «нет», защитить собственную точку зрения, нести ответственность за себя, свои действия и свой выбор, умения обращаться за помощью в случае необходимости.

3. Психофизиологический компонент – психофизиологическая коррекция с использованием БОС-тренинга.

4. Социальный компонент – это помощь подростку в социальной адаптации, освоении навыков общения, решении проблемы занятости и т.д.

В рамках поставленных задач профилактики был организован и проведен комплекс мероприятий по индивидуальной психокоррекционной помощи подросткам «группы риска» и их родителям:

1. Групповая разъяснительная работа в форме индивидуальных и групповых консультаций на родительских собраниях. По результатам проведенной работы был получен запрос от родителей на проведение работы с детьми и письменное согласие на проведение индивидуальной психокоррекционной профилактической деятельности, направленной на адресную психофизиологическую помощь детям.

2. Психофизиологическая коррекция доболезненных состояний и выявление проблем социальной жизни учащихся, отнесенных по результатам первичной диагностики к «группе риска».

3. Проведение психокоррекционных мероприятий по индивидуальной помощи подросткам «группы риска» в виде электроэнцефалографического тренинга.

4. Проведение психокоррекционных мероприятий с помощью устройства психофизиологического телеметрического «Реакор-Т» или аналога.

Выводы. Проведенный комплекс мероприятий, направленных на профилактику аддиктивного поведения подростков, способствовал повышению осведомленности подростков в проблемах аддиктивного поведения, связанного с химическими и нехимическими аддикциями; развитию личностных ресурсов подростков для противостояния различного рода аддикциям; снижению показателей склонности к аддиктивному поведению подростков.

Таким образом, можно утверждать, что реализация подобной профилактической работы позволит снизить показатели склонности к аддиктивному поведению и будет способствовать формированию психологической устойчивости подростков к различного рода аддикциям.

Литература:

1. Деткова И.В., Леонтьева А.В., Ковалева Н.В. Формирование психологической устойчивости как средство профилактики аддикций у подростков // КПДЖ. – 2016. – №2-2 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-ustoychivosti-kak-sredstvo-profilaktiki-addiktsiy-u-podrostkov>.

2. Кочкина М.В. Психолого-педагогические условия профилактики и предупреждения аддиктивного поведения у подростков. – М.: Издательство ФГУП «Стандартинформ», 2007.

3. Этиология и патогенез формирования зависимого поведения у детей: особенности психофизиологического сопровождения детей группы риска: научно-методическое пособие / Под общ.ред. С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2017. – 140 с.

Психология

УДК 159.964.2

студентка Тютюнник Наталья Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СИСТЕМА ТИПИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С АРХЕТИПОМ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ И ИНДУССКИХ БОГИНЬ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия «архетипа», как центральной психической структуры коллективного бессознательного с помощью которой можно найти ответы на вопросы, связанные напрямую с внутренним миром и переживаниями человека. В статье рассматривается система типирования личности женщин через модель поведения древнегреческих богинь, что влияет на мировоззрение, мыслительные, эмоциональные и поведенческие стратегии.

Ключевые слова: архетипы, коллективное бессознательное, мифы, легенды, богини, поведение, личность.

Annotation. The article is devoted to the concept of "archetype" as the Central mental structure of the collective unconscious, which can be used to find answers to questions directly related to the inner world and human experiences. The article examines the system of typing the personality of women through the behavior model of ancient Greek goddesses, which affects the worldview, mental, emotional and behavioral strategies.

Keywords: archetypes, collective unconscious, myths, legends, goddesses, behavior, personality.

Введение. Духовность культуры личности, её социализация, нравственность и поведенческие паттерны тесно взаимосвязаны с культурно-историческим наследием общества. Мифологизация, традиции изначально связывались с особенностями климата, территориальной локацией и образа жизни, что находит своё отражение в идеях взаимосвязи человека, земли и божественного начала, развитие человека как части природы и его место в ней. Таким образом, суть архетипического подхода заключается в переходе от историчности отдельного народа к типичным поведенческим чертам человечества в целом, из которых каждый народ акцентирует те или иные паттерны поведения общие для всех людей как культурное общечеловеческое акме.

Изложение основного материала статьи. Согласно теории К.Г. Юнга, архетипы являются центральными психическими структурами, на основе которых выстраивается содержание Collective unconscious. Collective unconscious является депозитарием латентной памяти человечества, в нём отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ, которые являются результатом нашего общего эмоционального прошлого. По словам автора теории, «в Collective unconscious содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума» [1]. Исходя из вышесказанного, содержание к Collective unconscious складывается по средствам наследственности и одинаково для всего человечества, следовательно архетипы повторяются с самых древних сказок, мифов, легенд и былин [2].

Archetypes – это набор паттернов в подсознании, которые влияют на наше сознание. Данные паттерны заложены на уровне инстинктов еще с древних времен. Согласно Карлу Юнгу [1], человек от рождения обладает всем набором Archetypes (Collective unconscious). Влияние Archetypes неосознанно проецируется вовне и сопровождается эмоциями (аффектами). При желании, зная свой Archetypes, можно развить его сильные стороны или же по средством проработки избавиться от его влияния. Если Archetypes в человеке неосознан, то он неконтролируем и проявляется инстинктивно для самого человека.

Самые распространенные мифы и легенды, которые еще со школы на слуху у всех детей – мифы и легенды Древней Греции. Читая подобную литературу, так или иначе девочки с раннего возраста примеряют на себя образ той или иной богини, и на подсознательном уровне пытаются походить на нее. Исследуя этот феномен, нами была предпринята попытка обозначить взаимосвязь между описательными характеристиками Древнегреческих и Индусских Богинь. Так, в Древнегреческой мифологии принято выделяют 11 богинь, Archetypes которых проявляются в поведении современных женщин: Афродита, Персефона, Артемида, Гера,

Деметра, Афина, Геста, Геба, Тихе, Немезида и Геката. А в Индуской мифологии: Лакшми (Сита), Сати, Дурга, Деви, Сарасвати (Рати, Канти, Савитри и Гаятри), Ума, Парвати, Кали, Джагадгаури, Чиннамустака, Тара, Муктакеси, Дасабхуджа, Сингхаванини, Махисамандини, Джагадхатри, Амбика, Бхавани, Питхиви и т. д. Мы рассмотрим самых популярных (высших) мифических представительниц [3].

Афродита – богиня любви и красоты. Самая сексуальная из богинь. Знает как правильно себя подать и получить желаемое наименее легким путем. Поэты и художники восхищались ее красотой, посвящали стихи, картины, создавали скульптуры. Афродита – муза творческих личностей.

В буддизме аналогом Афродиты является Лакшми – богиня благополучия и процветания. Олицетворяет грацию, красоту и обаяние. Появилась из пучин Комического океана вместе с другим сокровищами, поэтому многие почитают ее саму как божественное сокровище. Она, как истинная женщина, является одновременно и силой и слабостью своего избранника, что неоднократно находило отражение в народном творчестве. Ведь не зря говорят: «Мужчина – голова, а женщина – шея. Куда шея повернет, туда голова и смотрит».

Archetypes Афродиты или Лакшми управляет способностью женщины наслаждаться любовью, красотой, чувственностью и сексуальностью. Девушки с данным Archetypes влюбчивы, обладают особым личностным магнетизмом, который работает как фонарь для мотыльков, притягивая мужчин в эротически заряженное поле. Творчество у женщин с таким Archetypes работает по такому же принципу: притяжение, соединение, оплодотворение, вынашивание и рождение новой жизни. Только в творческой среде по средством чувственного процесса рождается некое произведение искусства, будь то картина, стих или просто новая теория. Работать такая женщина сможет только на той работе, которая захватывает ее эмоционально. Главными критериями при выборе профессии становятся «разнообразие» и «интенсивность», скучный офис или лаборатория с монотонными задачами не привлекут такую женщину. Она будет отличным работником, если сможет погрузиться в поставленную задачу творчески. Женщины с таким ярко-выраженным Archetypes могут достичь успеха, однако не нацелены на него. Гораздо ближе и интереснее – личностные отношения будь то подруга, коллега или любимый человек.

Персефона – богиня подземного мира, восприимчивая женщина и мамина дочка. У Богини Персефоны было два аспекта: Кора (дочь, девственница) и Повелительница подземного царства. Archetypes Персефоны дает возможность быть податливой в поступках и пассивной в отношениях. В зависимости от того какой подтип доминирует у женщины с данным Archetypes такая модель поведения и будет присуща ей. Особенность заключается лишь в том, что девушка может перерасти из Кору в Повелительницу или иметь в душе равноправных по значимости и Кору, и Повелительницу, тогда модель поведения будет зависеть от настроения и ситуации.

Сати – «истинная, непорочная». Дочь Дакши и жена Шивы в индуизме. Существует несколько версий, почему Сати принесла себя в жертву. Одна из легенд гласит, что муж Сати – Шива, не выказал должного уважения и не поклонился отцу – Дакши, за что был отстранен от жертвоприношения. Оскорбленная Сати потребовала у мужа, что бы тот разрушил жертвоприношение. Но не стерпев унижения, Сати бросилась в огонь и сгорела. Девушки с архетипом индусской богини Сати очень добрые и верные, они всегда готовы помочь ценой даже собственной неудовлетворенности, как бы «принося себя в жертву».

Работа для такой женщины стоит далеко не на первом месте. Она может оставаться «вечной юной», но зачастую трудится там, где близкие ей люди. Ее сложно заинтересовать и девушка находится в вечном поиске себя и своего предназначения. Данный тип женщин качественно выполняют работу, которая не требует инициативы, упорства и не связана с управлением. Женщины с таким Archetypes стараются угодить начальнику, поэтому быстро и покладисто выполняют порученное им задание. В отношениях с мужчиной будто ребенок: скромна и застенчива. Она не чувствует своей сексуальности, чем зачастую и манит противоположный пол. Именно близкие отношения с возлюбленным помогают такой женщине раскрыться.

Артемиды – богиня охоты и Луны, любимая дочь Зевса. Ее Archetypes персонифицирует независимость женского духа. Жизненная позиция девушек с данным Archetypes: «Я сама могу о себе позаботиться».

Богиня индийского Пантеона Дурга – «неприступная», защитница мирового порядка. Дурга с рождения гордилась своим телом и силой, и дала обет, что выйдет замуж только за такого мужчину, который сумеет обуздать ее. Богиню изображают с десятью руками и оружием всех богов в каждой. Тем самым она изображает необычайную силу, способную устранить все препятствия и эгоистичные побуждения. Дурге присуща уверенность и целеустремленность.

Девушки с таким Archetypes карьеристки и ценные сотрудники. Такие женщины самодостаточные, они не испытывают потребности в мужчине и их одобрении своих поступков. Самореализация девушек с таким Archetypes заключена в том, чем она занимается, кто она есть и что делает, нежели замужем ли она. Таких женщин с виду можно ошибочно посчитать интровертами, однако это не так, они восполняют свой энергетический баланс наедине с собой и природой.

Особое внимание в жизни занимает работа. Все свои силы будут целиком и полностью посвящены делу, которым «болеет» женщина с таким Archetypes. С особым азартом такие девушки вступают в конкуренцию, что стимулирует их еще больше трудиться. В основном интересы женщины далеки от понимания большинства, они не следуют коммерческим взглядом, поэтому зачастую таким леди не свойственен карьерный рост из-за того, что они идут непротопанным путем.

В отношениях женщина выбирает творческого партнера, избегая властных мужчин, которые хотят быть для нее «центром Вселенной». Ее мужчина склонен к музыке или искусству, интеллектуально равен ей и разделяет ее интересы. На подсознательном уровне избегает замужества, считая несвойственной ей роль «маленькой жены», она создана для чего-то большего. Однако, если и связывает себя узами брака, то такой союз больше держится на дружеских взаимоотношениях, нежели на половых. Партнерам интересно находится друг с другом, они уважают и принимают друг друга, а что еще надо?

Гера – богиня брака, хранительница долга и жена Зевса.

Богиня Деви – богиня-Мать «содержит весь мир в своем лоне», она «зажигает лампу мудрости» и «приносит радость в сердце Шивы, своего Господа». Сегодня в Индии ритуалы, посвященные Деви, часто проводят на кануне бракосочетания, причем, как мы понимаем, вероисповедание брачующихся никого не интересует. Деви является источником всего сущего. Универсальным Творцом, «формой Бесконечности». Сочетая в себе и силу, и нежность, она стоит у самого сердца мироздания и реальности. Она украшает жизнь людей и дарует им высшее блаженство.

Девушки с Archetypes Геры, и девушки с архетипом Деви нацелены на создание семьи. Для них центром их вселенной становится уют домашнего очага, сытый мужчина и счастливые дети. Такая женщина чувствует фундаментальную пустоту в жизни без мужчины, имеет особую силу в создании связей, в поддержке и терпении партнера в трудный для него период. Предназначение таких женщин – быть женой и матерью, не имея одного из вышеперечисленного женщина впадает в глубокую депрессию. Archetypes Геры и Деви – прообраз наших бабушек, когда развод считался позором, женщина с таким Archetypes будет рядом со своим избранныком «и в болезни и в здравии, и в богатстве и в бедности».

В работе может добиться больших успехов, уверенно шагая по карьерной лестнице, однако это не несет для нее самой особого значения, если рядом нет постоянного спутника жизни. Если же звезды сложились так, что девушка замужем, то она всячески будет подстраивать свою работу под рабочий график своего супруга и под его потребности.

Деметра – богиня плодородия и земледелия. Ее Archetypes ярко выражен в материнстве, в материнском инстинкте.

Богиня Сарасвати, покровительница домашнего очага, плодородия, благополучия. Кроме того, она благоволит творцам, отдавая особое предпочтение писателям всех мастей и музыкантам. Богиня очень популярна в Индии, иногда ее называют Махадеви – Великая мать. Считается, что если назвать дочку Сарасвати, то она будет прилежно учиться, а в ее будущем доме будет благополучие и довольство.

Женщина с Archetypes Деметры и Сарасвати страстно желает быть матерью, для нее это некий способ самореализации. В работе выбирает профессии, которые напрямую связаны с детьми, воспитанием или же помощью другим, ее инстинкт берет вверх. В отношениях с женщиной не совершает выбор самостоятельно, она скорее принимает заинтересованность мужчины в ней и может даже быть с ним из-за сочувствия. Женщины с данным Archetypes не возлагают больших ожиданий на мужчин, а воспринимают их зачастую как «больших мальчиков».

Афина – богиня мудрости и ремесел, стратег. Archetypes этой богини представляет образец, которому следуют женщины, обладающие логическим складом ума и руководствующиеся скорее разумом, чем сердцем.

Богиня мудрости Ума или Грациозная является покровительницей ораторского искусства.

В работе девушки с Archetypes Афины и Умы воспринимают действительность такой, какая она есть, приспосабливаясь к ней. В быту ее спасает логичность и чувство вкуса, прекрасная хозяйка. В романтических отношениях ее привлекают только преуспевающие мужчины. Для девушки с таким Archetypes власть – лучший «афродизиак», и получает она его путем карьерного роста.

Выводы. Таким образом, в каждой женщине живет истинная богиня. Важно лишь прислушаться к себе, научиться понимать и принимать себя. Зная к какому Archetypes ты принадлежишь, проще демонстрировать свои сильные стороны и корректировать слабые. С помощью Archetypes греческого и индийского Пантеона Богов возможно понять истинную себя, скорректировать свои цели на жизнь. В связи с тем, что Archetypes является психическими структурами личности, они не имеют конкретного психического содержания, это первичные образы обеспечивающиеся материалом сознательного опыта. Мифология и религия позволяет познать и ассимилировать данную психическую энергию гармонизирующую человеческую психику.

Литература:

1. Юнг, К.Г. Архетип и символ / [Перевод; Предисл. А.М. Руткевича, с. 5-22; Примеч. В.М. Бакусева и др.] / К.Г. Юнг - Москва: Ренессанс, 1991. – 297 с.
2. Тютюнник, Н.С. Особенности выявления архетипов при помощи эннеграммы на примере популярных сказок / Н.С. Тютюнник, О.А. Рудакова / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67.-2. - с. 338-342.
3. Carolyn, B.S. The Enneagram Field Guide: Notes on Using the Enneagram in Counseling, Therapy and Personal Growth / Carolyn Bartlett — 2008 – 302 p.

Психология

УДК 159.928.23

кандидат психологических наук, доцент Фадеева Мария Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
кандидат психологических наук, доцент Фадеев Владислав Иванович
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы эмоционального интеллекта. Проанализированы различные концепции и модели изучения проблемы эмоционального интеллекта в современной психологической науке.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, межличностные взаимоотношения, регуляция эмоций.

Annotation. The article deals with the theoretical aspects of the problem of emotional intelligence. Various concepts and models of studying the problem of emotional intelligence in modern psychological science are analyzed.

Keywords: emotions, emotional intelligence, interpersonal relationships, emotion regulation.

Введение. Проблема компетентности в понимании и выражении эмоций является, на сегодняшний день достаточно актуальной. Эксперты Всемирного экономического форума в 2018 г. в Давосе (Швейцария) внесли эмоциональный интеллект в топ-10 наиболее важных навыков в 2020 году. Данной компетенции не

существовало в таком же перечне предыдущего года. Такое нововведение оправданно и неслучайно, поскольку понимание эмоций и управление ими является очень важным в межличностном общении и в профессиональной деятельности личности.

Понятие эмоционального интеллекта приобрело большую популярность и внимание со стороны исследователей только в последние десятилетия, однако данная компетенция была всегда актуальной для человека. Так, в древние времена именно эмоциональный интеллект, в том понимании, которое существует сейчас, является ключевым для выживания человека, так как он проявляется в способности адаптироваться к окружающей среде, уживаться и находить общий язык с соплеменниками и соседними племенами.

В зарубежной и отечественной психологии можно наблюдать возрастание интереса к изучению эмоционального интеллекта как конструкта, который обеспечивает способность выстраивать межличностные взаимоотношения на основе понимания как собственных эмоций и чувств, так и эмоций, и чувств окружающих (Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Селвей и др.). Современные психологические исследования изучают разные аспекты эмоционального интеллекта: содержание и структура понятия эмоционального интеллекта и взаимосвязь его компонентов с личностными особенностями (Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова), актуализации ситуативных аспектов (С.П. Деревянко и др.), особенностям связи с когнитивными стилями (В.В. Овсянникова), как способ профилактики аддиктивного поведения (Ю.В. Братчикова, Н.С. Волошина) и др.

Изложение основного материала статьи. В 1990 г. П. Селвеем и Дж. Мейером разработана одна из первых и самая известная в современной психологии концепция эмоционального интеллекта. Эти ученые дали следующее определение эмоциональному интеллекту: «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для того, чтобы направлять свое мышление и действия» [11, с. 42].

Предпосылки их концепции были заложены в работах Р. Торндайка [3] о «социальном интеллекте»; трудах Д. Векслера [2], в которых выделены интеллектуальные и неинтеллектуальные компоненты психики (аффективные, личностные и социальные); Г. Гарднера [3] о множественном (внутриличностном и межличностном) интеллекте, Р. Бар-Он [10] об эмоциональной культуре личности.

В настоящее время отсутствует однозначная трактовка эмоционального интеллекта. Некоторые ученые рассматривают его как компонент социального интеллекта или подструктуру интеллекта в целом как многоаспектного явления [4]. В то же время есть и иная точка зрения: более широким понятием является эмоциональный интеллект, тогда как социальный интеллект – это лишь одна из его составляющих [3].

Например, Дж. Мейер считает, что «эмоциональный интеллект - это социальный или «горячий», оперативный вид интеллекта, который оперирует социальной, практической, личностной и эмоциональной информацией; а эмоциональный интеллект рассматривается как часть межличностного интеллекта» [11, с. 24].

Дж. Мейер и П. Селвей, в своей модели эмоционального интеллекта, определяют его как совокупность ментальных способностей, которые дают возможность осознавать и понимать собственные эмоции и эмоции окружающих.

Исследователями выделяются четыре составляющие эмоционального интеллекта, они имеют уровневый-иерархический характер и развиваются поэтапно в онтогенезе. Речь идет о: 1) восприятии, оценке и распознавании эмоций; 2) повышении эффективности мышления и деятельности при использовании эмоций; 3) понимании и анализе эмоций; 4) осознанном управлении эмоциями с целью личностного роста и улучшения взаимодействия с окружающими [11].

По мнению Д. Гоулмана, «эмоциональный интеллект – это своеобразное связующее звено, которое помогает осмыслить межличностные взаимоотношения на основе понимания эмоций и чувств субъектов взаимодействия, выстраивать линию собственного поведения в нужном русле. Это, в свою очередь, приводит к максимально комфортному сосуществованию в социуме и помогает добиваться поставленных целей во время конструктивного взаимодействия с другими людьми» [5, с. 186].

По мнению С.П. Деревянко, «эмоциональный интеллект помогает прорабатывать все виды информации, которые связаны с эмоциями; использовать эмоции для облегчения различных когнитивных процессов, таких, как мышление и решение проблем, пользоваться изменениями своего настроения, для того, чтобы справиться с тем или иным заданием, которое является актуальным на данном этапе; быть внимательным к мельчайшим изменениям внутри себя и вокруг; регулировать собственные эмоции, а также те, которые испытывают окружающие» [6, с. 62]. Таким образом, личность, у которой уровень эмоционального интеллекта высокий, может использовать эмоции, также отрицательными и управлять ими для того, чтобы достигнуть поставленные цели. [6]

Согласно Д. Гоулману, «эмоциональный интеллект является совокупностью факторов, которые помогают человеку ощущать и осознавать, мотивировать себя, помогает человеку заниматься самопознанием, самомотивацией, регулировать настроение, контролировать различные импульсивные проявления, избежать фрустрации и, как следствие, достигать успешности в различных сферах жизни» [6, с. 35]. Исследователь называет эмоциональный интеллект основой интуиции и цитирует Аристотеля: «гневаться на того, кто это заслуживает, причем до известных пределов, в нужное время, с нужной целью и должным образом – это редкое эмоциональное умение» [6, с. 37]. Следует отметить, что сам Аристотель много времени посвятил эмоциям в своей «Никомаховой этике», где определил одним из своих главных приоритетов – обучить людей контролировать эмоции, используя интеллект. «В наших правильно используемых эмоциях – мудрость: они направляют наше мышление, определяют наши ценности, управляют нашим выживанием. Только им ничего не стоит сбиться с правильного пути, что они слишком часто и делают» [6]. По мнению Аристотеля, суть не в эмоциональности, а в уместном использовании эмоций и их проявлении [5].

По мнению американского психолога Н. Холла, «эмоциональный интеллект – это способность понимать различия между положительными и отрицательными эмоциями, а также между разными положительными эмоциями» [8, с. 143]. Это помогает налаживать конструктивный диалог и взаимоотношения. Он также определены компоненты эмоционального интеллекта, к которым он относит: «эмоциональную осознанность, контролирование эмоций, эмпатию, самомотивацию, способность к идентификации эмоций окружающих» [8, с. 143].

Израильский психолог Г. Бар-Он указывает, что эмоциональный интеллект – это «совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые влияют на общую способность эффективно

справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [11, с. 364]. Им были выделены пять компонентов эмоционального интеллекта: 1) самопознание, осознание своих эмоций и связанной с ними уверенности в себе, самоуважения, самореализации, независимости; 2) навыки межличностного общения, основанные на эмпатии и социальной ответственности; 3) адаптивность, отзывчивость, конструктивное решение проблем; 4) способность справляться со стрессовыми ситуациями, управлять импульсивностью, стрессоустойчивостью; 5) в основном позитивный настрой, счастье, оптимизм [11, с. 369].

Такого же мнения придерживается исследователь О.А. Коваль. Она определяет эмоциональный интеллект как «эмоционально-познавательную способность, которая состоит из эмоциональной чувствительности, осознанности и способности справляться с эмоциями. Эти способности позволяют человеку контролировать чувство здравого смысла, внутренней гармонии и высокое качество личной жизни» [7, с. 164].

Исследователи Д.В. Люсин [8], Т.Ю. Питякина, В.В. Савченко, О.В. Хижняк [9] и др. утверждают, что «эмоциональный интеллект – это форма раскрытия позитивного отношения человека: к миру (оценка как таковая, в которой человек может осуществлять успешную жизненную деятельность); к другим людям (которые заслуживают дружеского отношения); к себе (умение самостоятельно определять цели своей жизни, активно их реализовывать и зарабатывать на самоуважении)» [8, с. 142]. Все вышесказанное дает возможность эффективно взаимодействовать с собственным внутренним миром, а также способностью понимать свои эмоции и эмоции других людей.

Российский психолог Д.В. Люсин в 2004 г. разработал еще одну модель эмоционального интеллекта. Как считает автор, «эмоциональный интеллект является способностью понимать собственные эмоции, а также эмоции других людей и управлять ими, это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [8, с. 3]. Эта концепция предполагает, что личность, у которой высокий уровень эмоционального интеллекта, может адекватно понимать собственные эмоции и чувства других людей, эффективно управлять собственными эмоциями и чувствами окружающих, следовательно, их поведение в обществе является более адаптивным, они также более легко достигают собственных целей в общении с другими людьми. Дети, с высоким уровнем эмоционального интеллекта быстрее восстанавливаются. Когда им грустно, они сердятся или им страшно, когда они попадают в сложную ситуацию, то могут быстро успокоиться и найти баланс, продолжая продуктивную деятельность.

Таким образом, возможность понимания эмоций человеком обозначает, что он может идентифицировать эмоцию, то есть, определить сам факт имеющегося эмоционального переживания у себя самого или у партнера. Также это означает, что человек может определить, какую именно эмоцию переживает он сам или другой человек, он понимает причины, которые вызвали такую эмоцию, а также последствия, к которым она может привести. По мнению Д. Гоулмана, «возможность управления эмоциями может проявляться следующими особенностями: человек умеет регулировать проявление своих эмоций, уменьшая слишком сильные эмоции; он также контролирует внешнее выражение эмоций; при необходимости он может произвольно вызвать соответствующую эмоцию и др.» [6, с. 123].

Таким образом, возможность понимать собственные эмоции, проявлять их и контролировать эмоциональную сферу является характеристиками личности, имеющей высокий уровень эмоционального интеллекта. Это дает возможность более высокой адаптации, а также эффективности в общении и деятельности [4].

У лиц с развитым эмоциональным интеллектом появляется внутренняя гармония и высокая стрессоустойчивость, способность строить и поддерживать отношения, конструктивная позиция при разрешении конфликтов и тому подобное. Развиваются навыки убеждения и влияния на других, способность эффективно работать в команде и управлять ею, независимость от чужой похвалы, способность противостоять манипуляциям.

Осознанная регуляция эмоций является важным и интересным моментом в концепции эмоционального интеллекта. Невозможно управлять эмоциями непосредственно, но это можно сделать опосредованно, через объект, потребность, знак. Расщепление монолитного недифференцированного аффекта (Я-чувство) на субъект и его чувства является начальным моментом управления эмоциями, чувствами. Это вычленение чувства в качестве отдельного объекта, а не свойства внешнего мира («Я ощущаю страх или удовольствие», а не «мир страшный или приятный») [4].

По мнению Дж. Мейера [11], регулирование эмоций осуществляется в расширении или ограничении потока эмоциональной информации, в частности, с помощью контролируемых мыслей.

Отметим, что еще Л. С. Выготский акцентировал внимание на проблеме единства аффекта и интеллекта, подвергая критике попытки отделить мышление от эмоциональной сферы, подчеркивая их взаимосвязь и взаимовлияние на всех этапах психического развития личности [1]. Дж. Мейер и П. Селовой описали данные клинических экспериментов, в которых подтверждается единство рационального и эмоционального, то есть ассимиляция эмоций в мышлении [11]. По данным их экспериментов, процесс принятия эффективного решения невозможен, если мысль лишена эмоционального подкрепления. Поэтому, конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений, которые основаны на отражении и осмыслении собственных эмоций, являющихся дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл. Следовательно, в основе эмоциональной саморегуляции лежит эмоциональный интеллект [4].

Выводы. По результатам теоретического анализа литературы проанализированы основные подходы к эмоциональному интеллекту как эмоциональной способности; диспозиции; эмоциональной компетентности и тому подобное. Общее в данных подходах - это понимание того, что эмоциональный интеллект является способностью человека распознавать и осмысливать собственные эмоции, а также управлять ими, благодаря единству аффекта и интеллекта.

Личность с развитым уровнем эмоционального интеллекта способна адекватно распознавать, выражать и контролировать эмоции и тем самым, гармонично интегрироваться в систему человеческих взаимоотношений. В случае низкого эмоционального интеллекта речь идет о неспособности правильно понимать, как собственные эмоции, так и других людей и, как следствие, невозможность построить конструктивные отношения с окружающими, что, в свою очередь, вызывает нарушения поведения. Особенно важным для развития эмоционального интеллекта является дошкольный возраст.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docplayer.ru/25849235-I-n-andreeva-emocionalnyu-intellekt-kak-fenomen-sovremennoy-psihologii.html>
3. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект: Самое важное [Текст] / Т. Бредберри, Д. Гривз. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 187 с.
4. Горскова, Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуры [Текст] / Г.Г. Горскова // Ананьевские чтения – СПб.: – 1999. – С. 237-241
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман – М.: АСТ Хранитель, 2016. – 458 с.
6. Деревянко, С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категоричности / С.П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108-112.
7. Коваль, О.А. Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей / Коваль О.А. // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 142-168.
8. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 260 с.
9. Хижняк, О.В., Савченко, В.В., Питякина, Т.Ю. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников / Хижняк О.В., Савченко В.В., Питякина Т.Ю. // Молодой ученый. – 2019. – № 5 (243). – С. 205-207.
10. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // R. Bar-On, J. Parker. Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363-388.
11. Kimonis, ER, Frick, PJ: Oppositional defiant disorder and conduct disorder grown-up. // J Dev Behav Pediatr. – №31. – 2010. – P. 244-254

Психология

УДК 159.922.8

кандидат психологических наук, доцент Шипилина Вероника Васильевна

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

УЧЕБНЫЙ СТРЕСС И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО КОРРЕКЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена исследованию учебного стресса у студентов педагогического университета. Продиагностированы сила и проявления учебного стресса, причины его возникновения, стратегии преодоления стрессовых ситуаций, система жизненных смыслов студентов. Выявлены особенности учебного стресса у студентов первого и выпускного курсов. Обоснована актуальность и содержание целенаправленной деятельности в вузе по коррекции учебного стресса у студентов разных курсов.

Ключевые слова: учебный стресс, причины учебного стресса, проявления учебного стресса, система жизненных смыслов, коррекция.

Annotation. The article is devoted to the study of educational stress in students of the pedagogical University. The strength and manifestations of educational stress, the causes of its occurrence, strategies for overcoming stressful situations, and the system of students' life meanings are diagnosed. Features of educational stress in first- and final-year students are revealed. The article substantiates the relevance and content of purposeful activities in higher education to correct educational stress in students of different courses.

Keywords: educational stress, causes of educational stress, manifestations of educational stress, system of life meanings, correction.

Введение. Жизнь современного человека в силу постоянного ускорения информационных процессов, влияния средств массовой информации, глобальных экономических взаимосвязей, развития технологий, цифровизации и снижения удельного веса непосредственно личного общения между людьми, и прочих ее тенденций, безусловно, стрессогенна. Это, в свою очередь, не может не влиять на состояние здоровья человека и качество его жизнедеятельности в целом. Поэтому проблемы сохранения работоспособности, способности выдерживать повышенные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, принимая при этом взвешенные и конструктивные решения в различных сферах жизни, повышения стрессоустойчивости и в целом сохранения физического и психического здоровья человека являются актуальными не только для медицины, но и для психологии, педагогики, менеджмента.

Изучению феномена стресса посвящены работы Г. Селье, Ю.И. Александрова, В.В. Суворовой, П.Д. Горизонтова, К.В. Судакова, В.А. Бодрова В.Л. Марищука и др. Несмотря на обилие различных трактовок понятия стресса, мы придерживаемся классического определения, данного Г. Селье, и понимаем под стрессом неспецифическую реакцию организма, возникающую в ответ на разнообразие повреждающие воздействия [3].

Много исследований посвящено динамике и преодолению стресса в профессиональной деятельности: медицинской, управленческой, спортивной и т.д. Специфика собственно учебного стресса, в частности студенческого, нашла отражение в работах Ю.В. Щербатых, В.В. Плотникова, Н.А. Горст и др. Исследователи отмечают негативное влияние учебного стресса на деятельность иммунной, нервной, сердечно-сосудистой систем организма [5.]. Все это делает актуальным оказание своевременной помощи студентам в преодолении стрессовых ситуаций в их учебно-профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Омского государственного педагогического университета в начале 2020-2021 учебного года. В нем приняли участие

студенты первого и выпускного курса бакалавриата по направлению «Профессиональное обучение» (88% от всех студентов 1-го и 4-го курсов). Данные курсы были выбраны в силу специфики исследуемого психического состояния – учебного стресса: на первом курсе еще активно идет период адаптации к студенческой жизни, на четвертом приходит осознание скорого окончания студенчества и необходимости активного и ответственного включения в профессиональную деятельность в качестве дипломированного специалиста.

В качестве диагностических методик использовались «Тест на учебный стресс» (автор - Ю.В. Щербатых) [4.], Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)» (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) [1.], Методика исследования системы жизненных смыслов (автор – В.Ю. Котляков) [2].

Если оценивать уровень стресса по 10-балльной шкале, то средний показатель уровня стресса в группе первокурсников имеет значение 3,4 балла, в группе выпускников – 4,1 балла. Показатель не высокий, но все же достаточно ощутимый, особенно если посмотреть на проявления учебного стресса у респондентов (таблица №1).

Таблица №1

Проявления учебного стресса у студентов 4-го и 1-го курсов (в % от общего числа студентов на курсе, принявших участие в обследовании, и в средних баллах – сила проявления по 10-балльной шкале)

№	Проявления учебного стресса	4 курс		1 курс	
		%	сред. балл	%	сред. балл
1.	Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	100	6	87,5	3,75
2.	Невозможность избавиться от посторонних мыслей	100	5,2	91,7	4,4
3.	Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	91,7	4,1	87,5	4,5
4.	Раздражительность, обидчивость	83,3	3,4	79,2	3,2
5.	Плохое настроение, депрессия	91,7	4,7	95,8	4,7
6.	Страх, тревога	100	5,5	91,7	4,95
7.	Потеря уверенности, снижение самооценки	100	5,75	79,2	2,7
8.	Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	91,7	6,4	87,5	4,3
9.	Плохой сон	83,3	4,3	87,5	4
10.	Нарушение соц. контактов, проблемы в общении	75	2	50	1,5
11.	Учащенное сердцебиение, боли в сердце	58,3	1,9	58,3	2,5
12.	Затрудненное дыхание	58,3	1,75	62,5	1,7
13.	Проблемы с желудочно-кишечным трактом	66,7	1,75	58,3	1,4
14.	Напряжение или дрожание мышц	75	3	54,2	2
15.	Головные боли	91,7	4,7	75	3,8
16.	Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	91,7	4,3	91,7	4,2

Как видим из данных таблицы №1, от 75% и выше от числа студентов 4-го курса отмечают у себя 13 проявлений учебного стресса из 16. Эти проявления учебного стресса имеют разную степень интенсивности, но наиболее сильными из них являются: спешка, ощущение постоянной нехватки времени; ощущение беспомощности и невозможности справиться с проблемами; потеря уверенности, снижение самооценки; страх, тревога; невозможность избавиться от посторонних мыслей; плохое настроение и депрессия; головные боли.

У первокурсников наиболее распространенными и сильными проявлениями учебного стресса являются: плохое настроение и депрессия; страх, тревога; повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания; спешка, ощущение постоянной нехватки времени. По сравнению с 4-м курсом, первокурсники более уверены в себе и больше считают себя способными справляться с проблемами, что, в принципе, объяснимо психологическими особенностями раннего юношеского возраста и только что достигнутым успехом – поступлением в вуз.

Обращает на себя внимание тот факт, что почти все испытуемые (не менее 90% на каждом курсе) отмечают у себя наличие достаточно сильно выраженных страхов, тревоги, плохого настроения и депрессии, повышенной утомляемости, невозможности избавиться от посторонних мыслей. О том, что может быть причиной таких состояний, свидетельствуют данные таблицы №2, где в порядке убывания значимости расположены выделяемые студентами проблемы.

Вклад отдельных проблем в общую картину стресса (средний балл по 10-балльной шкале)

№	4 курс		1 курс	
	Проблемы	сред. балл	Проблемы	сред. балл
1.	Большая учебная нагрузка	7	Большая учебная нагрузка	5,2
2.	Страх перед будущим	6	Страх перед будущим	4,5
3.	Проблемы в личной жизни	5,7	Неумение правильно организовать свой режим дня	4,4
4.	Строгие преподаватели	5,1	Нежелание учиться или разочарование в профессии	4,1
5.	Нежелание учиться или разочарование в профессии	4,8	Проблемы в личной жизни	4
6.	Излишне серьезное отношение к учебе	4,6	Стеснительность, застенчивость	3,9
7-8.	Неумение правильно распоряжаться ограниченными финансами/Нерегулярное питание	4,5	Неумение правильно распоряжаться ограниченными финансами/Нерегулярное питание	3,5
9-10.	Неумение правильно организовать свой режим дня/Жизнь вдали от родителей	4,1	Строгие преподаватели/Излишне серьезное отношение к учебе	3,25
11.	Стеснительность, застенчивость	4	Жизнь вдали от родителей	2,1
12.	Проблемы совместного проживания с другими студентами	3,5	Непонятные, скучные учебники	2
13.	Непонятные, скучные учебники	2,7	Конфликт в группе	1,6
14.	Отсутствие учебников	2	Отсутствие учебников	1,5
15.	Конфликт в группе	1,6	Проблемы совместного проживания с другими студентами	1,3

Данные таблицы №2 могут быть полезны преподавателям, работающим на первом и выпускном курсе, а особенно кураторам курсов, в планировании и реализации функций социально-профессионального воспитания, педагогической поддержки профессионального и личностного развития и самоопределения студентов и т.п. Так, обращает на себя внимание достаточно сильный страх перед будущим, характерный для обоих курсов. Но, если на первом курсе его коррекция будет больше сосредоточена на адаптации к обучению в вузе и новой социальной ситуации развития, формированию благоприятного психологического климата в группе, постепенному знакомству с профессией и возможностями успешной самореализации в ней, то на выпускном курсе на первый план выходят вопросы трудоустройства, перехода от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности как основной, перспектив профессионального и личностного развития, жизненного самоопределения в целом.

Первые два места в «рейтинге» проблем, связанных с учебой, у студентов 1-го и 4-го курса совпадают, дальше – приоритеты расставляются по-разному. Разной должна быть и работа по профилактике и коррекции учебного стресса.

На первом курсе представляется целесообразным знакомство с психологическими основами самоменеджмента, основными правилами и техниками тайм-менеджмента, формирование адекватного представления о выбранной профессии в противовес эмоционально-поверхностному, преодоление застенчивости, развитие адекватной самооценки и т.п.

На четвертом курсе, где по данным таблицы №2 студенты более остро воспринимают все перечисленные проблемы, внимание стоит уделять повышению самооценки и в целом уверенности в себе, осознанию и расстановке приоритетов для решения проблем в личной и профессиональной жизни, преодолению «разочарований» в профессии (по большей части надуманных или ситуативных, так как у большинства студентов за исключением учебной и производственной практик еще нет опыта более-менее длительной работы по выбранной профессии), общему повышению стрессоустойчивости.

Стоит отметить, что для решения подобных задач на сегодняшний день в учебный план подготовки по направлению 44.03.04 - «Профессиональное обучение» (профиль «Экономика и управление») в ОмГПУ уже включены учебные дисциплины «Психологические основы самоменеджмента» на 1 курсе и «Тренинг самореализации личности» на 4 курсе.

От проявлений и причин учебного стресса у студентов, перейдем к рассмотрению стратегий преодоления стрессовых ситуаций, которые они выбирают (таблица №3).

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций у студентов 4-го и 1-го курсов (в%)

№	Стратегия	Степень выраженности	4 курс	1 курс
1.	Уверенные (ассертивные) действия	высокая	45,45	21,74
		средняя	45,45	65,22
		низкая	9,09	13,04
2.	Вступление в социальный контакт	высокая	9,09	17,39
		средняя	36,36	21,74
		низкая	54,54	60,87
3.	Поиск социальной поддержки	высокая	63,63	39,13
		средняя	18,18	21,74
		низкая	18,18	39,13
4.	Осторожные действия	высокая	27,27	21,74
		средняя	63,63	69,56
		низкая	9,09	8,7
5.	Импульсивные действия	высокая	63,63	26,08
		средняя	18,18	52,17
		низкая	18,18	21,74
6.	Избегание	высокая	45,45	34,78
		средняя	36,36	47,83
		низкая	18,18	17,39
7.	Манипулятивные действия	высокая	45,45	8,7
		средняя	36,36	60,87
		низкая	18,18	30,43
8.	Асоциальные действия (жесткость, циничность)	высокая	45,45	21,74
		средняя	45,45	30,43
		низкая	9,09	47,83
9.	Агрессивные действия (давление, отказ от поиска альтернативных действий)	высокая	72,72	56,52
		средняя	18,18	21,74
		низкая	9,09	21,74

Данные таблицы свидетельствуют, что самой выраженной стратегией преодоления стрессовых ситуаций и для первого, и для выпускного курсов является давление и отказ от поиска альтернативных действий, обвинение окружающих, гнев, рост напряжения и неудовлетворения, т.е. агрессивная стратегия. Этот факт может свидетельствовать не только о недостаточно развитом умении конструктивно преодолевать стрессовые ситуации, но и косвенно также о силе переживаемого уровня стресса: чем больше напряжения и переживаний вызывает ситуация, тем больше и быстрее человеку хочется от нее защититься. Для четвертого курса также характерно искать социальную поддержку в стрессовой ситуации (чаще всего заинтересованы в поддержке от любимого человека, родителей и близких) или предпринимать импульсивные действия по ее разрешению. Первокурсники же предпочитают стратегию избегания: как принятия на себя ответственности за разрешение ситуации и ее последствий, так и самой стрессовой ситуации в целом. И первокурсники, и студенты выпускного курса крайне редко используют просоциальную стратегию – вступление в социальный контакт, что может говорить о неумении разрешать стрессовые ситуации совместными усилиями с другими людьми. Таким образом, одним из актуальных направлений коррекции учебного стресса на обоих курсах является повышение стрессоустойчивости через развитие умений конструктивного преодоления стрессовых ситуаций, выбор адекватных ситуации стратегий преодолевающего поведения.

Также одним из направлений коррекции учебного стресса и профилактической работы в целом со студентами, на наш взгляд, должна быть работа с их ценностно-смысловой сферой личности, так как юношеский возраст является сензитивным для формирования устойчивой системы убеждений, ценностных ориентаций и смыслов в жизни человека. И в конечном итоге именно ценностно-смысловая сфера человека определяет направление его профессионального и личностного развития, способ реагирования на те или иные жизненные ситуации, выбор стратегий поведения и т.п. Данные диагностики системы жизненных смыслов студентов приведены в таблице №4.

Таблица №4

Рейтинг категорий жизненных смыслов студентов 4-го и 1-го курсов

Место	Категории жизненных смыслов у студентов 4-го курса	Категории жизненных смыслов у студентов 1-го курса
1.	Экзистенциальные	Экзистенциальные
2.	Самореализации	Самореализации
3.	Гедонистические	Гедонистические
4.	Статусные	Коммуникативные
5.	Коммуникативные	Семейные
6.	Семейные	Статусные
7.	Когнитивные	Когнитивные
8.	Альтруистические	Альтруистические

Как видим, категории жизненных смыслов, занимающие первые и последние места в рейтинге 4-го и 1-го курсов, совпадают. Студенты ориентированы на ценности собственно проживания процесса жизни, реализации свои возможностей и способностей, хотя наслаждаться жизнью в целом во всем ее разнообразии. И, к сожалению, очень мало ориентированы на познание этой жизни, в том числе самих себя и окружающих людей, поиск причин происходящего в их жизни, оказание бескорыстной помощи и содействия другим, учет интересов других людей. С помощью полученных данных диагностики жизненных смыслов становится понятно, почему студенты предпочитают агрессивную стратегию решения стрессовых ситуаций и редко используют просоциальную – вступление в социальный контакт. Таким образом, расстановка приоритетов в ценностно-смысловой сфере также является актуальным направлением как в социально-профессиональном воспитании в целом, так и в коррекции учебного стресса, в частности.

Выводы. Стресс является неотъемлемым атрибутом ритма жизни современного человека. Он поразному, но проявляется во всех сферах деятельности, в том числе и учебно-профессиональной. Проведенное среди студентов – будущих педагогов профессионального обучения исследование выявило наличие у них учебного стресса, а также различия в его проявлениях и в выборе стратегий преодоления стрессовых ситуаций на первом и выпускном курсах университета. Результаты исследования помогают организовать своевременную помощь студентам по коррекции причин и проявлений учебного стресса, определиться с содержанием и методами такой работы.

Литература:

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
2. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. №2-1 (54), с. 148-153.
3. Селье Г. Стресс без дистресса. - Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
5. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. 2000. № 3, с. 111-115.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

старший преподаватель Цунина Ольга Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

старший преподаватель Картукова Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей вербальной и невербальной креативности у студентов института педагогики и психологии и юридического института, выделены и описаны психолого-педагогические условия развития вербальной и невербальной креативности у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: креативность, вербальная креативность, невербальная креативность, параметры креативности, творчество, психолого-педагогические условия, развитие, студенты.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the features of verbal and nonverbal creativity in students of the Institute of pedagogy and psychology and the law Institute, and highlights and describes the psychological and pedagogical conditions for the development of verbal and nonverbal creativity in students of higher educational institutions.

Keywords: creativity, verbal creativity, nonverbal creativity, parameters of creativity, creativity, psychological and pedagogical conditions, development, students.

Введение. Современное общество предъявляет к человеку все более высокие требования. Для того чтобы быть востребованным в современном обществе, необходимо привносить в него новое своей деятельностью, а для этого деятельность должна носить творческий характер. Современное образование, находясь на пути перемен, ставит перед собой задачу социализации студентов, мотивируя их на достижение успеха посредством креативных решений различного рода задач.

В настоящее время креативность является одним из важнейших факторов успешности человека, и в перечне требований к специалистам-претендентам на вакантные должности практически всегда отмечается умение творчески подходить к решению различного рода нестандартных ситуаций в профессиональной деятельности.

Изучение креативности связано с развитием психологической теории творчества, проблемами творческого мышления, творческих способностей и творческой личности.

Проблема творчества уже долгое время занимает как отечественных, так и зарубежных психологов (К. Дункер, Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, З. Фрейд и др.). Пик изучения данной проблемы пришелся на первую треть XX века.

В психологии существуют различные теории творчества: психоаналитическая (З. Фрейд и К. Юнг); теория гештальтпсихологии (В. Келлер, М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Левин); когнитивная теория творчества (Дж. Келли); ассоциативная (С. Медник).

Творчество связано с другими психическими процессами: эмоциями, мышлением, воображением, бессознательными процессами. В психологии творчества рассматриваются следующие понятия: творческий потенциал, способности, одаренность, талант, гениальность, склонность и креативность.

Креативность - это способность индивида к творчеству, способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Креативность характерна готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входит в структуру одаренности как независимый фактор [5].

Многими психологами, такими как В.Н. Дружинин, В.Т. Кудрявцев, В.А. Моляко, Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко и др., креативность рассматривается как высшее проявление феномена человека, одна из составляющих его духовной и личностной зрелости, интегративное свойство личности, связанное с другими ее чертами (инициативностью, находчивостью, независимостью, эмоциональностью и др.) [2].

Тенденция к выделению креативности как специфического вида способностей возникла в 50-е гг. XX в. и связана прежде всего с именами известных американских психологов Л. Терстоуна и Дж. Гилфорда.

Дж. Гилфорд выделил 4 основных параметра креативности:

- 1) оригинальность;
- 2) семантическая гибкость;
- 3) образная адаптивная гибкость;
- 4) семантическая спонтанная гибкость [3].

В процессе эволюции категории «креативность» в психологических исследованиях наблюдается очевидная тенденция к расширению поля значений этого понятия. Мы разделяем мнение исследователей, рассматривающих креативность в качестве интегральной характеристики, и считаем данное направление наиболее перспективным.

В современной психолого-педагогической науке креативность рассматривается как личностная категория в аспектах:

1. Проявления дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров);
2. Актуализации интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина);
3. Интегрированного качества личности (Я.А. Пономарёва, А.В. Хуторской) [4].

У студентов разных профессиональных направлений существуют особенности развития креативности.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено экспериментальное исследование особенностей креативности у студентов института педагогики и психологии и юридического института, выявлен и описан уровень развития показателей вербальной креативности (продуктивности, оригинальности, уникальности) и уровень развития невербальной креативности у студентов, обучающихся по направлению подготовки "Психология" и "Юриспруденция", а так же проанализированы и описаны выявленные различия в показателях вербальной и невербальной креативности у студентов двух данных направлений подготовки [1].

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые обеспечили достоверные результаты выявления уровня развития вербальной и невербальной креативности у испытуемых.

Основные инструменты - Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина), направленный на выявление уровня развития вербальной креативности и методика диагностики невербальной креативности Э.П. Торренса в адаптации А.Н. Воронина, направленная на определение уровня развития невербальной креативности [10].

Исследование проводилось с 2018-2020 год на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». В нем приняли участие 70 испытуемых, из которых 35 студентов института педагогики и психологии и 35 студентов юридического института.

После проведения статистической обработки на основе методов корреляционного анализа полученных в ходе исследования данных и определения достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни было выявлено, что у большинства студентов-психологов отмечается средний уровень развития вербальной креативности: они в целом способны к решению нестандартных вербальных заданий, отказу от шаблонов и стереотипов при создании чего-то нового. Однако студенты испытывают трудности, действуя в ситуации дефицита информации, либо когда условия задания кажутся стандартными и стимулируют к принятию ожидаемого решения. У студентов-психологов в целом отмечается способность к созданию нового продукта на основе использования вербального материала, однако данный продукт не отличается оригинальностью и уникальностью, что позволяет говорить о недостаточном уровне развития вербальной креативности у студентов института педагогики и психологии.

Невербальная креативность у студентов-психологов также сформирована на среднем уровне: в ситуации решения невербальной задачи, они практически всегда справляются с задачей, предлагая нестандартные и оригинальные решения, однако индекс оригинальности оказывается невысоким. Это говорит о том, что невербальная креативность недостаточно развита и студенты-психологи не способны в полной мере отказаться от стереотипного подхода к решению задачи.

На основе анализа результатов исследования можно сделать вывод, что вербальная креативность у студентов-юристов также сформирована на среднем уровне. В целом они могут при определенных условиях проявлять нестандартность мышления. Студенты данной выборки способны отказаться от шаблонных, стереотипных клише в ситуации решения словесных задач, однако зачастую результаты их деятельности не являются в полной мере оригинальными и уникальными.

У студентов – юристов в большей степени выявлен средний уровень развития невербальной креативности. Многие предложенные решения являлись нестандартными, однако индекс оригинальности был невысоким.

При анализе особенностей вербальной и невербальной креативности у студентов-психологов и студентов-юристов были выявлены следующие различия:

- для студентов-юристов характерен более высокий уровень вербальной креативности по параметрам оригинальности и уникальности суждений, чем для студентов-психологов;
- у студентов-психологов в большей степени развита невербальная креативность, чем у студентов – юристов [1].

Таким образом, анализ особенностей вербальной и невербальной креативности у студентов-психологов и студентов-юристов показал, что у большинства способность к нестандартному решению задач, как вербальных, так и невербальных сформирована на среднем уровне. Большинство студентов могут создавать условно новый, нетипичный продукт в условиях, когда необходимо отказаться от шаблонности. Но многие решения являются достаточно простыми и типичными.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что необходимо обратить особое внимание на создание в рамках учебного процесса таких условий, которые бы стимулировали развитие разнообразных проявлений творческих способностей у студентов различных направлений подготовки.

Условия – это конкретная обстановка, в которой будет развиваться определённое качество. В нашем случае – это креативность. Очевидно, что работа должна быть комплексной и включать работу, как с педагогами по повышению их компетентности в вопросах использования современных форм и методов развития креативности студентов в вузе, так и со студентами. Мы считаем, что в качестве психолого-педагогических условий развития вербальной и невербальной креативности у студентов высших учебных заведений будут выступать такие направления работы психолога, как:

1. Психолого-педагогическое просвещение преподавателей вуза по проблематике в форме лекций, семинаров, практикумов, круглых столов, конференций и т.п.;
2. Просветительские мероприятия со студентами в форме лекций, информационных стендов, практикумов и т.п.;
3. Групповые формы работы со студентами в виде тренинговых занятий;
4. Индивидуальное психологическое консультирование.

Однако, данные направления работы со студентами в пространстве вуза в настоящее время практически не разработаны. Это определяет актуальность разработки методических и практических материалов для создания психолого-педагогических условий, способствующих развитию креативности студентов вуза.

Раскроем некоторые из них подробнее. Очевидно, что основная цель в работе с педагогами – повышение их информированности в вопросах сущности креативности, факторов ее развития и технологий создания специальных условий, направленных на развитие креативности у студентов. Для этого и необходимо организовывать тематические лекции, круглые столы и конференции и таким образом знакомить педагогов с передовым опытом по данному вопросу. Однако, только знаний недостаточно, их необходимо применять на практике. Поэтому работе с педагогами важно так же проводить семинары и практикумы, на которых формировать у педагогов высшей школы умения и навыки развития креативности студентов в учебно-воспитательном пространстве вуза.

С целью просвещения преподавателей вуза, в рамках рассматриваемого вопроса можно предложить темы в следующей последовательности:

- а) возможности развития вербальной и невербальной креативности;
- б) методы, технологии развития креативного мышления;
- в) развитие креативности у студентов как профессионально-значимого качества.

Частота проведения лекций, семинаров, практикумов, круглых столов или конференций может составлять 2 занятия в семестр, в начале и в конце, что позволит отследить динамику развития креативности студентов, сделать определенные выводы и вынести их на обсуждение в следующем семестре.

Просветительскую работу необходимо вести и непосредственно со студентами. Самое главное создать у студентов мотивацию для развития своей креативности, а также сформировать определенные навыки личностного роста, которые и будут способствовать становлению творческого подхода в решении различных проблем, в том числе и профессиональных.

Темами просветительских мероприятий для студентов могут быть следующие:

- а) что такое креативность?;
- б) в чем состоит различие между креативностью и творчеством? вербальной креативностью и невербальной?;
- в) методы развития вербальной и невербальной креативности;
- г) развитие креативности в онтогенезе.

Очередность предложенных тем будет зависеть от курса, на котором обучаются студенты, от тех знаний, которыми они обладают в данной области, от личных предпочтений студентов, что больше их интересует в рамках вопроса: «развития вербальной и невербальной креативности». Также можно придерживаться той очередности проведения мероприятий, которая представлена выше. Количество просветительских занятий со студентами от 2 и более (по запросу) в семестр.

В рамках психопросветительской работы с преподавателями и студентами мы рекомендуем разрабатывать и использовать психологические рекомендации, следование которым будет способствовать развитию невербальной и вербальной креативности студентов.

Психологические рекомендации должны соответствовать поставленной цели, то есть быть целесообразными и соотноситься с психологическими характеристиками субъекта-объекта, быть разумными и адекватными, поэтому процедуре их подготовки предшествует тщательная психодиагностика.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что у студентов-психологов невысокий уровень развития невербальной и, особенно, вербальной креативности, тогда как именно данный вид креативности во многом может обеспечивать успех профессиональной деятельности. В связи с этим актуальным является целенаправленное развитие данного вида креативности.

В работе со студентами наиболее эффективным может оказаться организация тренинговых занятий. Данная форма работы позволит не только содействовать развитию креативности, но и обеспечит личностный рост будущих специалистов в целом.

С целью активизации и развития креативного и личностного потенциала студентов, следует использовать программы групповых тренингов.

Результатом реализации данных психолого-педагогических условий и показателем эффективности этой работы будет являться увеличение обращений за индивидуальной консультационной помощью по запросу, направленному на развитие вербальной и невербальной креативности.

Выводы. Результаты нашего исследования показывают, что у большинства студентов института педагогики и психологии и студентов юридического института способность к нестандартному решению задач, как вербальных, так и невербальных сформирована на среднем уровне. Студенты могут создавать условно новый продукт в условиях, когда необходимо отказаться от шаблонности. Но многие решения являются достаточно простыми и типичными. Студенты испытывают трудности, действуя в ситуации дефицита информации, либо когда условия задания кажутся стандартными и стимулируют к принятию ожидаемого решения. Для студентов-психологов характерен более низкий уровень вербальной креативности

по параметрам оригинальности и уникальности суждений, чем для студентов-юристов, у студентов-юристов в меньшей степени развита невербальная креативность, чем у студентов – психологов.

Таким образом, необходимо обратить особое внимание на создание в рамках учебного процесса таких условий, которые бы стимулировали развитие разнообразных проявлений творческих способностей у студентов различных направлений подготовки. Мы считаем, что в качестве психолого-педагогических условий развития вербальной и невербальной креативности у студентов высших учебных заведений в образовательном пространстве вуза будут выступать такие направления работы психолога, как: психолого-педагогическое просвещение преподавателей вуза по проблематике в форме лекций, семинаров, практикумов, круглых столов, конференций; просветительские мероприятия со студентами в форме лекций, информационных стендов, практикумов; групповые формы работы со студентами в виде тренинговых занятий; индивидуальное психологическое консультирование.

Литература:

1. Борзенкова, Ю.В. Психологические условия развития вербальной и невербальной креативности у студентов высших учебных заведений. Дипл. работа. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, 2020. – 105 с.
2. Булка, А.П., Медведев, Д.С. Современные психотехники: технологии профессионально-психологического отбора кадров / А.П. Булка, Д.С. Медведев. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 582 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления / Дж. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1999. - 437 с.
4. Морозов, А.В., Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Медведев. – М.: Академический проект, 2004. 559 с.
5. Клепалова, Ю.А. Определение понятий творчества и креативности в психологии / Ю.А. Клепалова // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2008. - № 6. - С. 254-256.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ageenko Natalia Vladimirovna	ESP: TEACHING ENGLISH GRAMMAR	4
Алексеев Илья Александрович Вебер Алина Александровна Копорулин Александр Алексеевич	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ РАЗРАБОТКИ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	7
Атемова Фатима Максимовна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	11
Баранова Екатерина Михайловна Тарасова Елена Михайловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	14
Башаева Совбика Абуевна Мукаева Асет Шахидовна	О ПРОБЛЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТЯХ ЕЕ РЕШЕНИЯ	18
Баянкина Дина Евгеньевна Крюкова Оксана Анатольевна Лебедева Ольга Евгеньевна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ	21
Безносюк Екатерина Владимировна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	24
Бекиров Сервер Нариманович	АСПЕКТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ	26
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОСНОВЕ	29
Белик Елена Викторовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Белова Светлана Владимировна Хазыкова Тамара Саранговна Алиева Зумрият Султаналиевна	ДИАЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Болкунов Игорь Алексеевич	ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ	38
Ботя Марина Валерьевна	РОЛЬ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА ПРОГРАММЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СЮМСИНСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)	41

Бубман Рита Моисеевна	ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	44
Бужинская Яна Михайловна	ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛА – НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ	47
Варламова Вера Алексеевна	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	50
Везетиу Екатерина Викторовна	ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГА	53
Верстукова Елена Николаевна	К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	55
Веселова Елена Леонидовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	59
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Оленева Светлана Владимировна	К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	62
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Шпилевская Елена Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН	65
Вовк Екатерина Владимировна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
Галушинская Юлия Олеговна Андрюкова Дарья Александровна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	70
Габеркорн Ирина Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ	74
Глузман Александр Владимирович Усманова Сусана Мансуровна	ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ТУРЦИИ	77
Горбунова Наталья Владимировна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	80
Григорьева Любовь Ивановна Ноговицына Лолита Анатольевна	МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»	82

Давкуш Наталия Валериевна	ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	85
Дахунова Фатима Каплановна	АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЧЕТАНИЙ ГЛАГОЛА С ПОСЛЕЛОГОМ	87
Дерюгина Арина Станислововна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ	91
Дерябина Елена Анатольевна	МЕТОДИКА ОПТИМИЗАЦИИ АКТИВАЦИОННО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СТРАТЕГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ	95
Егорова Елена Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	97
Егорова Елена Николаевна	КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА К РАБОТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	100
Захарченко Александра Александровна Кот Тамара Алексеевна	СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	103
Зверева Марина Валентиновна Бобков Герман Сергеевич	ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НА БАЗЕ СДО MOODLE	108
Зубкова Гузель Ильгизовна	ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МОТИВАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ И СТРАТЕГИЯМИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА	111
Иванов Виктор Александрович Пичуренко Елена Андреевна Архипова Алевтина Ивановна	КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА	114
Иванова Светлана Сергеевна Кудрявцева Ольга Григорьевна Стафеева Анастасия Владимировна	ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ АППАРАТНО- ПРОГРАММНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	117
Иванова Анна Александровна Молодужникова Наталья Михайловна Макарова Дина Владимировна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	120
Иванова Мария Кимовна Неустроева Евдокия Анатольевна	МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Ивлева Яна Анатольевна	ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ СЕКТАНТОВ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ	125
Игнатова Ольга Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	128

Иевлева Галина Владимировна Суслова Юлия Викторовна	ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ	132
Кабанова Лидия Александровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна	ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	135
Калинина Лариса Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	138
Картавых Марина Анатольевна Прохорова Ирина Владимировна Воронина Ирина Александровна	МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ	141
Каширгов Астемир Хасанович	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ РАБОТЕ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ	144
Клыпа Ольга Викторовна Шатохина Анастасия Мисаковна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА «ГОРДОСТЬ ЗА ДОСТИЖЕНИЯ» У ДЕТЕЙ ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА: РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	147
Кокшарова Елена Александровна	МЕТОДОЛОГИЯ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	151
Колпакова Евгения Николаевна	АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ	154
Колпакова Августина Петровна Петрова Анастасия Петровна	РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ-МОЯ ИСТОРИЯ» В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	157
Комарова Эмилия Павловна Сапожкова Наталья Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ: ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	160
Коник Оксана Геннадиевна	СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	164
Копосова Ольга Борисовна Малёв Алексей Витальевич	РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ	167
Корнилов Юрий Вячеславович Попов Арылхан Александрович	К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ И КЛАССИФИКАЦИИ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	171
Коротаева Ирина Эдуардовна	ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	174

Кот Тамара Алексеевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	177
Круподерова Елена Петровна Барсук Наталья Сергеевна Бойко Анастасия Владимировна	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	179
Круподерова Климентина Руслановна Земкова Алена Владимировна Харитоновна Валерия Павловна	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ	182
Кручинина Галина Александровна Королева Елена Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	185
Кручинина Галина Александровна Гусева Людмила Владимировна	РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	188
Крянев Владимир Юрьевич	РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	191
Курашинова Анжела Хафановна Дадова Залина Исметловна	РЕФЛЕКСИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА	193
Куршев Альберт Хасанович	ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	196
Лапшова Екатерина Сергеевна Левченко Виктория Вячеславовна	ОТ «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ» К «ОБУЧЕНИЮ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ»	199
Лебедева Наталья Алексеевна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	202
Лобашев Валерий Данилович Талых Алексей Александрович Оболонский Юрий Владимирович	ЗНАЧЕНИЕ И СМЫСЛ В ПОСТРОЕНИИ ТЕЗАУРУСА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	206
Лосева Снежана Михайловна	СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ	209
Магомеддибирова Зульпат Абдулгалимовна	ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	212
Мазанюк Елена Федоровна	ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	216
Малухина Галина Михайловна Маркова Оксана Васильевна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОМОВ КУЛЬТУРЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	219
Мартirosян Карен Минасович Рудиченко Екатерина Алексеевна	УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОТРАСЛИ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛУГ	222
Медведева Елена Юрьевна Ольхина Елена Александровна	МОДЕЛИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	224

Митин Александр Анатольевич	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	228
Митрохина Леся Михайловна	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	232
Мотигуллина Альфия Рухулловна Голикова Гузьяль Азгаровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: КОНЦЕПТ «ВОДА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.П. АСТАФЬЕВА И Г.Б. БАШИРОВА	235
Мыхнюк Мария Ивановна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	239
Мягкова Виктория Вячеславовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	242
Назарова Елена Степановна	РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТОСТИ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	245
Неустроева Анна Николаевна	ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ	249
Никитина Людмила Николаевна Смирнова Майя Ивановна	ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	252
Османов Мухамед Мартинович	К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ВЫРАБОТКИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ	255
Османов Мухамед Мартинович Каширгов Астемир Хасанович	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	258
Павленкович Ольга Борисовна Головка Надежда Ивановна	АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	260
Петренко Наталья Анатольевна	СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ	263
Петров Денис Сергеевич Рыбина Мария Сергеевна Петрова Валерия Денисовна	СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ М.М. ИПОЛИТОВА-ИВАНОВА)	266

Петрожицкая Ирина Анатольевна	МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	269
Пичкуренко Елена Андреевна Владимерец Екатерина Александровна Шмалько Светлана Петровна	КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	272
Плюснина Светлана Александровна Каштанова Светлана Николаевна	ИНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	276
Попов Максим Николаевич	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	280
Портнягина Тася Владимировна Ноговицына Надежда Михайловна	САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	283
Прохорова Мария Петровна Лебедева Татьяна Евгеньевна Ксенофонтова Анастасия Игоревна	ИННОВАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	286
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Седых Анастасия Юрьевна	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОКОЛЕНИЕ Z: НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	289
Савченко Любовь Васильевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ИЗДАТЕЛЕЙ	292
Садыкова Оксана Ильисовна Петров Александр Алексеевич	РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕТ В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	295
Сайгушев Николай Яковлевич Веденева Ольга Анатольевна Царан Александр Александрович	К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	298
Сергеева Марина Георгиевна Ищенко Елена Николаевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СПЕЦИФИКИ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	302
Сергеева Марина Георгиевна Ищенко Елена Николаевна	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	306
Сергеева Марина Георгиевна Соколова Александра Сергеевна	МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	311
Соколова Александра Сергеевна Сергеева Марина Георгиевна	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	315

Скударёва Галина Николаевна Валентонис Артурас Станислович	ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	318
Сливкин Борис Сергеевич	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ГРУППОВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ, ДРУГОГО ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ	322
Смирнова Жанна Венедиктовна Груздева Марина Леонидовна Бозина Татьяна Анатольевна	СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	325
Снатович Анжелика Богдановна	ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ	329
Соколова Ольга Юрьевна	РЕБЁНОК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	332
Сомов Денис Сергеевич	МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	336
Старовойтова Жанна Александровна	ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»	339
Степанова Людмила Валерьевна Белолобский Иван Иннокентьевич	СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ НА ПРИМЕРЕ ГБПОУ РС(Я) «ХАРБАЛАХСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ИМЕНИ Н.Е. МОРДИНОВА - АММА АЧЧЫГЫЙА»	343
Степанова Людмила Валерьевна Павлова Александра Семеновна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ НА ПРИМЕРЕ МБУ ДО «СУНТАРСКИЙ ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА»	347
Стрелец Надежда Константиновна	ПРОБЛЕМА ИМИДЖА В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	350
Суздалева Алла Михайловна Лутовина Екатерина Емельяновна	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В БЫТУ	353
Теленская Дарья Юрьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	357
Фоменко Наталья Викторовна	ТАЛАНТЛИВЫЕ ПЕДАГОГИ - БУДУЩЕЕ РОССИИ	359
Ханова Татьяна Геннадьевна Вялова Наталия Вячеславовна	ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ	362
Харабаджах Мелия Наримановна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	365

Хачикян Елена Ивановна Непарко Марина Вячеславовна	РОЛЬ ЮНЕСКО В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ОБЕСПЕЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ДИАЛОГОВ	367
Шайхутдинова Халида Абдрахмановна	ДИСКУССИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	370
Шамаев Артур Мурадинович Кодзоков Беслан Валерьевич	ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ГОРЦЕВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРИОД ПРИНЯТИЯ ИСЛАМА	374
Шевейко Светлана Владленовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	377
Шинтяпина Инна Викторовна	ПРИОРИТЕТЫ И ПОТЕНЦИАЛ РЕПЕРТУАРА В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ	380
Шостак Марина Анатольевна	ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	383
Шпиталевская Галина Романовна	ФУНКЦИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	386
Яновская Галина Самойловна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	389
ПСИХОЛОГИЯ		
Алаева Мария Васильевна Яшкова Аксана Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	391
Белинова Наталья Владимировна Курилкина Екатерина Викторовна	ПРЕДПОСЫЛКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	394
Биктагирова Алсу Рашитовна Дмитриева Людмила Геннадьевна Яковлева Нелля Анваровна	МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ СОТРУДНИКОВ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА	397
Бура Людмила Викторовна	ПСИХОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ	400
Везетиу Виталий Викторович	МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА ТОРГОВЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ: СУЩНОСТЬ, ВИДЫ, СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ	403
Вострухина Наталья Викторовна	ТРИАДА ЭФФЕКТИВНЫХ ВИДОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ЭМИГРАНТА	405

Гайдаренко Светлана Максимовна Маринина Алина Евгеньевна Васичева Анастасия Николаевна	СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМПАТИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	409
Гусейнов Руслан Джангирович Гусейнова Ираде Сафаратдиновна Пирмагомедова Эльмира Абудиновна	ИДЕИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	411
Гусейнов Руслан Джангирович Гусейнова Ираде Сафаратдиновна Пирмагомедова Эльмира Абудиновна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЗНАЧИМЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	414
Кисова Вероника Вячеславовна Калашникова Анастасия Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	418
Кольчик Елена Юрьевна Демина Валентина Викторовна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ	422
Корлякова Светлана Георгиевна Францева Елена Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	425
Коротаяева Анастасия Игоревна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	428
Косикова Людмила Валентиновна	ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	431
Красникова Татьяна Викторовна	АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ: ФАКТОРЫ, УРОВНИ, ПОКАЗАТЕЛИ, ЭТАПЫ	434
Крылова Татьяна Валентиновна Лелекова Анна Владимировна Прохорова Мария Петровна	АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПФ ГЦСИ "АРСЕНАЛ"	437
Кулеш Елена Васильевна Ангина Анастасия Дмитриевна	ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КНИГИ КАК РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)	439
Леонова Ольга Анатольевна Семенова Лидия Эдуардовна	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СТЕПЕНЬ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫМ НОРМАМ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН	441
Мачуха Александр Михайлович Васильева Ольга Семеновна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ, ОБУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ, ЛИЧНОСТНАЯ РИГИДНОСТЬ И ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК СОПОСТАВИМОСТЬ ЯВЛЕНИЙ	444
Мещерякова Ирина Николаевна Демец Екатерина Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	448

Ольхина Елена Александровна Романова Анастасия Алексеевна	К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	451
Пономарёва Елена Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	454
Потапова Екатерина Вадимовна Скутина Татьяна Васильевна Ничкова Полина Дмитриевна	ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ НАСТАВНИКАМИ ДЕТЕЙ- СИРОТ	456
Смоловик Ольга Васильевна Шобонова Любовь Юрьевна	МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	460
Стеценко Майя Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН С ФАКТОРАМИ УСТОЙЧИВОГО СЕКСУАЛЬНОГО ЗАТРУДНЕНИЯ	463
Тинькова Елена Львовна Шеховцова Елена Алексеевна Катилевская Юлия Александровна	ВЫЯВЛЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	467
Тютюнник Наталья Сергеевна Рудакова Ольга Александровна	СИСТЕМА ТИПИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С АРХЕТИПОМ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ И ИНДУССКИХ БОГИНЬ	470
Фадеева Мария Владимировна Фадеев Владислав Иванович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	472
Шипилина Вероника Васильевна	УЧЕБНЫЙ СТРЕСС И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО КОРРЕКЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	475
Щурова Юлия Евгеньевна Цунина Ольга Валерьевна Картукова Татьяна Николаевна	ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	479

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 68. Часть 2.

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 30.09.2020. Сдано в набор 06.10.2020. Дата выхода 23.10.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,05.
Тираж 500 экз. Цена свободная.